

Tartu Ülikool

Majandusteaduskond

Signi Savi

**KOOLIDE EESTVEDAMISE ERIPÄRAD TARTU LINNA
JA MAAKONNA ÜLDHARIDUSKOOLIDES**

Magistritöö

Juhendaja: Lektor Kurmet Kivipõld

Kaasjuhendaja: Professor Kulno Türk

TARTU 2016

Soovitan suunata kaitsmisele

Lektor Kurmet Kivipõld

.....

Professor Kulno Türk

Kaitsmisele lubatud “.....” 2016. a

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd,
põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

.....

Signi Savi

SISUKORD

SISSEJUHATUS	4
1. EESTVEDAMISE STIILID JA ÜLDHARIDUSKOOLOIDE EESTVEDAMISE ERIPÄRAD	9
1.1. Individuaalne eestvedamine	9
1.2. Kollektiivne eestvedamine	20
1.3. Koolide eestvedamise eripärad	29
2. EESTVEDAMISE ERIÄÄRAD TARTU LINNA JA MAAKONNA ÜLDHARIDUSKOOLOIDES	36
2.1. Valimi kirjeldus ja uuringu metoodika	36
2.2. Tartu linna ja maakonna koolide eestvedamise eripärad tulemused	45
2.3. Tartu linna ja maakonna üldhariduskoolide eestvedamise eripärad vahelised seosed	54
KOKKUVÖTE	62
VIIDATUD ALLIKAD	66
LISAD	78
Lisa 1. Jaotunud eestvedamise küsimustik	78
Lisa 2. Organisatsioonilise eestvedamise küsimustik	79
Lisa 3. Koolijuhtidega läbiviidud intervjuu struktuur	80
Lisa 4. Enesehindamise küsimustik koolijuhtidele	81
SUMMARY	83

SISSEJUHATUS

Eestvedamise kontseptsioonid on läbi aegade olnud pidevas muutumises – kui X põlvkonna juhid arvasid, et töötajaid peab juhtima, siis käesoleva põlvkonna juhid on aru saanud, et töötajate arendamine, suunamine ja motiveerimine on organisatsiooni konkurentsivõime aluseks. Seda arvamust on jaganud ka Mathew ja Gupta (2015: 76) lisades, et juht, kui ülemus ja kriitik on muutumas liidriks, kes on partner ja mentor. Haslam *et al* (2011: 1) toovad välja, et eestvedamine ei ole mitte ainult inimeste midagi tegema suunamine, vaid inimeste suunamine selliselt, et nad tahavad teha teatud ülesandeid. Lord ja Hall (2005: 592) on arvamusel, et eestvedamine on keeruline käitumuslike, kognitiivsete ja sotsiaalsete oskuste komplekt, mis areneb erinevate kogemuste käigus. Eestvedamise varasemad kontseptsioonid on keskendunud pigem individuaalse eestvedamise käsitlustele, praeguse aja suund on aga juba kollektiivse eestvedamise uurimine ja rakendamine. Eestvedamine üldiselt jagatakse individuaalseks ja kollektiivseks, mida ka antud töös selliselt käsitletakse.

Käesolevas töös analüüsib autor esmalt individuaalse eestvedamise moodsamaid kontseptsioone - autentset ja ümberkujundavat eestvedamist. Eestvedamise puhul on alati tegemist liidri-järgija omavahelise suhtlemise ja seeläbi ka inimeste mõjutamisega. Autentne liider on usaldusväärne, eneseteadlik, tasakaalukas, eetiline ja iseennast objektiivselt hindav inimene, kes suudab järgijaid hinnata, motiveerida ja arendada. Shamir ja Eilam (2005: 400) on arvamusel, et autentne eestvedamine ei ole ainult liidri autentsus vaid ka järgijate autentsus, kuna töötaja, kes liidrit järgib peaks ka ise jagama liidri uskumusi, väärtusi ja tõekspidamisi. Samas ümberkujundava eestvedamise korral on oluline liidri valmisolek arvestada töötajate ettepanekutega (Detert ja Burris 2007: 870) kuna töötajate motivatsioon rääkida kaasa organisatsiooni tegevustes sõltub juhi valmisolekust nende ettepanekutega arvestada. Ümberkujundav eestvedamine inspireerib, innustab ja motiveerib järgijaid, arendades muuhulgas ka nende liidrivõimeid (Mathew

ja Gupta 2015: 76). Motiveeritud töötaja on efektiivsem ja valmis panustama rohkem, kui temalt oodatakse.

Kollektiivne eestvedamine toob välja organisatsiooni liikmete koostöö ja toimimise ühtse meeskonnana, teadmiste ja oskuste jagamise, initsiatiivi võtmise ning loova lähenemise igapäevastele ülesannetele. Marion *et al* (2016: 243) on välja toonud, et kollektiivsuse fenomeni käsitus on eestvedamises suhteliselt uus. Töö autor analüüsib koolikeskkonnas kõige enam uuritud jaotunud eestvedamist, ning organisatsioonilist eestvedamist. Kollektiivse eestvedamise tunnuseks on, et mitteametlikud töögrupid ja mitteametlik liider saavad vajadusel mõjutada juhte ja kolleege ning omaalgatuslikult välja pakkuda ideid. Jaotunud eestvedamise üheks oluliseks tunnuseks on mitteametliku liidri kaasamine otsustamisse ja juhtimisse. Jaotunud eestvedamise korral koolis on õpetajad kaasatud otsustamisse, õpetajatel on ühised eesmärgid, mille nimel tehakse koostööd ja samas ka vastutus oma töö tulemuste eest on kogu meeskonnal (Harris 2003: 321). Organisatsioonilise eestvedamise puhul on liidri rolliks olla keskne suunaja organisatsiooni liikmete vahel ning toetada erinevate meeskondade tekkimist (Hlupic 2016: 243).

Hariduse arendamine ja kaasajastamine on iga riigi ning kohaliku omavalitsuse üks prioriteete, nii on ka Eestis iseseisvumisest alates toimunud hariduses pidevad muudatused. Järjest enam peavad koolid arvestama paljude muutustega nagu koolivõrgu korrastamised (nt põhikooli ja gümnaasiumi lahutamine, riigi-gümnaasiumid, uued õpikäsitlused), rahvusvahelised trendid (kaasav haridus jt), rahvaste liikumised (nt immigratsioon ja sellest tulenevalt multikultuursed klassid), koolide juhtimise detsentraliseerimine ja osalev (jaotunud) eestvedamine jne. Just seetõttu on oluline leida meetodeid, kuidas motiveerida ja toetada koolijuhte, õpetajaid, õpilasi ning lapsevanemaid muudatuste mõistmise vajalikkuses ja ka nende muudatuste läbiviimisel. Samal ajal on suurenenud ka koolijuhtide ja õpetajate aruandekohustus ja vastutus riigi, kohaliku omavalitsuse, õpilaste, vanemate ja kogukonna ees õppe- ja kasvatustöö arendamisel ja juhtimisel. Darling-Hammond (2007: 17) on välja toonud, et haridusreformide juures on eestvedamine kõige olulisem – selle abil on võimalik meeskonnad tõhusalt tööle panna ja keskenduda ühisele visioonile. Bredeson ja Johansson (2000: 386) on lisanud, et koolijuhi üheks peamiseks ülesandeks on luua ja säilitada positiivne koolikliima.

Vastavalt OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2008 (Loogma *et al* 2009: 65) aruandele tegelesid Eesti koolide direktorid vähe õppekasvatustöö juhtimise (*instructional leader*) ja õpetajate toetamisega, olles TALIS-uuringu riikide seas eelviimasel kohal ning ka sellele järgnenud TALIS 2013 aasta uuringu (Übius *et al* 2014: 49) järgi TALIS riikidega võrreldes alla keskmise. Seega võib järeldada, et kuigi prioriteet oli antud olukorda muuta, on kõik jäänud suhteliselt samaks. Ameerika Ühendriikides läbi viidud uuringu tulemuste järgi on alates 2010. aastast koolide eestvedamise arendamine teiseks kõige prioriteetsemaks valdkonnaks peale õpetajate professiooni arendamise (The School principal ... 2013: 5).

Eesti Elukestva strateegia 2020 (2013: 5) üks olulisematest strateegilistest eesmärkidest on motiveeritud ja pädevad õpetajad ning koolijuhid. Kuuendal rahvusvahelisel OECD õpetajaameti tippkohtumisel Berliinis (3. – 4. märts 2016. a) toodi Eesti puhul välja just õpetajate kõrge autonoomsus ehk vabadus otsustada ise oma töökorralduse eest. Samas toodi antud kohtumisel välja, et Eestis on veel arenguruumi õpetajate vaheliste koostööoskuste parandamisel. Eelneva põhjal võib välja tuua, et hariduse üldisteks prioriteetideks on just läbi eduka eestvedamise saavutatavad aspektid.

Koolide tööd ja tegemised on igapäevaselt päevakorral meedias ja seega üleüldise tähelepanu all. Haridus paneb aluse inimese väärtushoiakutele, inimese edasise elu terviklikkusele nii individuaalses plaanis kui ka ühiskonnas tervikuna. Peab mõistma, et koolid ei ole konkurendid, oluline on koolide vahel usaldavate suhete ning omavahelise koostöö aga ka õpetajate koostööoskuse arendamine ning mõistmine, et õpetamine ei ole enam ainult indiviidipõhine tegevus. Seetõttu on vajalik mõista eestvedamise stiilide kasutamist koolides, nii koolijuhtide kui ka õpetajate perspektiivist lähtudes, kus jaotunud eestvedamise kasutamine pakub hea raamistiku. Töö tulemusi on võimalik kasutada nii koolijuhtide koolitusvajaduste eesmärgipärasemal planeerimisel ja disainimisel aga ka koolijuhtidele võimaluse planeerida tulevasi sisekoolitusi.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on välja selgitada Tartu linna ja maakonna üldhariduskoolide eestvedamise eripärad. Töö eesmärgist tulenevalt on püstitatud järgmised peamised uurimisülesanded:

- 1) süstematiseerida ja analüüsida teaduskirjanduse põhjal individuaalse ja kollektiivse eestvedamise eripärasid ja kontseptsioone;

- 2) analüüsida teaduskirjanduse põhjal koolide eestvedamise eripärasid;
- 3) adapteerida jaotunud eestvedamise küsimustik eesti keeles kasutamiseks;
- 4) viia läbi jaotunud eestvedamise ja organisatsioonilise eestvedamise küsitlused selgitamaks välja õpetajate hinnangud kollektiivse eestvedamise suhtes Tartu linna ja maakonna üldhariduskoolides;
- 5) viia läbi koolijuhtide intervjuud selgitamaks välja koolijuhtide individuaalse eestvedamise eripärad;
- 6) selgitada välja Tartu linna ja maakonna üldhariduskoolide eestvedamise eripärad.

Antud magistritöö koosneb teoreetilisest ja empiirilisest osast, kokku on töös kuus alapeatükki. Töö teoreetilise osa esimeses alapeatükis käsitletakse individuaalse eestvedamise kahte fenomeni - autentset ja ümberkujundavat eestvedamist. Töö teises alapeatükis käsitletakse kollektiivse eestvedamise kahte fenomeni - jaotunud ja organisatsioonilist eestvedamist ning töö kolmandas alapeatükis analüüsitakse koolide eestvedamise eripärasid. Üha olulisemaks on muutunud juhi usaldusväärsus ja muutuste juhtimise võimekus. Just viimased on kõige olulisemad tunnused autentse ja ümberkujundava eestvedamise kontseptsioonides. Samas kollektiivse eestvedamise (jaotunud ja organisatsiooniline eestvedamine) raames on keskendunud viimastel aastakümnetel organisatsiooni eesmärkide edukaks saavutamiseks meeskonnatöö ja liidrite (mitteametlike juhtide) tegevuse hoogustamise abil.

Töö empiiriline osa koosneb Tartu linna ja maakonna üldhariduskoolide pedagoogilise personali seas läbiviidud küsitluste ja koolijuhtidega läbiviidud intervjuude tulemuste analüüsist ja tulemuste üle diskuteerimisest. Magistritöö raames viib töö autor läbi intervjuud kuue Tartu linna ja nelja Tartu maakonna üldhariduskooli koolijuhiga. Töös kasutatakse kvantitatiivset (küsitlus) ja kvalitatiivset (intervjuu) uurimismeetodit. Küsitluse aluseks kasutatakse juba eelnevalt väljatöötatud küsimustikke: ESHA-ETUCE poolt läbi viidud üleeuroopalise uuringu (Distributed Leadership...2013) ankeetküsimustik ning organisatsioonilise eestvedamise küsimustik, mille on oma doktoritöö raames välja töötanud Tartu Ülikooli lektor Kurmet Kivipõld (2011: 165). Intervjuude läbiviimiseks kasutas töö autor poolstruktureeritud intervjuud, mis koosnes töö autori poolt koostatud küsimustest individuaalse eestvedamise (autentne ja ümberkujundav eestvedamine) faktorite kohta.

Magistritöö piiranguks peab töö autor uuringus osalevate koolide väikest arvu. Kuna antud töö raames on uuringusse kaasatud vaid kümme kooli ning umbes 160 õpetajat siis töö autor ei saa laiendada uuringu tulemusi kõigile Eesti koolidele. Et kinnitada käesolevas töös saadud tulemusi, on soovitatav viia läbi uuring suurema arvu koolidega. Uuringusse võiks kaasata koolid üle Eesti ning võimalusel linna ja maakonna koole võrdsel arvul.

Käesoleva töö õnnestumise eest tänab töö autor kõiki õpetajad ja koolijuhte, kes aitasid läbi viia küsitlusi ja vastasid küsimustikele. Tänuõnad lähevad koolijuhtidele, kes leidsid aega, et osaleda intervjuudes. Erilised tänud lähevad töö autorilt Tartu Hansa Kooli inglise keele õpetajatele Karin Mitt'ile ja Keit Korbits'ale, kes olid abiks jaotunud eestvedamise küsimustiku tõlkimisel. Samuti tänab töö autor juhendajaid lektor Kurmet Kivipõld'u ja professor Kulno Türk'i, kes aitasid hoida kogu töö kirjutamise ajal õigel kursil, olid mõistvad ja toetavad.

Märksõnad: individuaalne eestvedamine, jaotunud eestvedamine, kollektiivne eestvedamine, organisatsiooniline eestvedamine, koolide eestvedamine.

1. EESTVEDAMISE STIILID JA ÜLDHARIDUSKOOLOIDE EESTVEDAMISE ERIPÄRAD

1.1. Individuaalne eestvedamine

Käesolevas peatükis selgitatakse eestvedamise olemust, tuuakse välja kõigepealt eestvedamise üldisem käsitus ning selgitatakse individuaalse eestvedamise spetsiifikat. Samuti analüüsitakse individuaalse eestvedamise kahte fenomeni – autentne ja ümberkujundav eestvedamine. Eestvedamise puhul on tegemist alati inimeste omavahelise suhtlemisega, mis tähendab, et ka mõju on vastastikune. Day ja O'Connor (2006: 8) on välja toonud erinevused juhtimise ja eestvedamise vahel, rõhutades eestvedamise mitteametliku olemust, lisades, et see võimaldab avardada teadmised üksikisikult kogu organisatsioonile, suurendades sellega organisatsiooni võimekust ja konkurentsivõimet. Mitmed uurijad (Bolden 2011: 257, Northouse 2013: 6, Haslam *et al* 2011: 2) on välja toonud, et eestvedamine on rühma või omavahel suhtlevate inimeste vahel kujunevad suhted, eestvedamise puhul on teadmised jagatud paljude isikute vahel ning kaasatud on nii liider kui ka järgija, kes tegutsevad ühise eesmärgi nimel.

Et mõista eestvedamisstiile, täpsustab töö autor erinevuse nende vahel, kes juhendavad ja motiveerivad ning nende vahel, kes juhivad võimu ja käskude abil. Juhtimise ja eestvedamise sarnasustena on Northouse (2013: 10) toonud välja visiooni olemasolu ning eesmärkide saavutamiseks vajalikuna mõjustamise olemasolu. Erisustena võib välja tuua töötajate, tööülesannete ja suhete mõistmise. Juhtimisele on omane võim, kontroll, surve ja otsene tööülesannete andmine. Eestvedamisele on omane töötajate motiveerimine, aktsepteeritud on muutused ning oskus ja suutlikkus nende muutustega kaasa minna. Liider mõistab, et eesmärkide saavutamiseks on muutused toetavaks jõuks, et ühise visiooni ja eesmärkideni jõuda (Türk 2005: 384). Biro (2013) on lisanud, et juhtimine ei ole kontroll. Hea liider suudab inspireerida ja seejärel ise tagasi tõmbuda.

Individuaalne eestvedamine keskendub juhile kui isikule, tema oskustele ja isikuomadustele ning võimele viimaseid kasutada, et panna kollektiiv meeskonnana tööle ühise eesmärgi nimel. Individuaalse eestvedamise puhul on tegemist formaalse organisatsiooni struktuuriga, mis tähendab, et juhtimine on tsentraliseeritud ja info liigub üldiselt ülevalt-alla, individuaalse eestvedamise korral on vastutus ja aruandekohustus eelkõige juhil (Avolio, Walumbwa ja Weber 2009, Chin, Desormeaux ja Sawyer 2016: 52). Töö autor on analüüsinud individuaalse eestvedamise kahte kontseptsiooni – autentne eestvedamine ja ümberkujundav eestvedamine. Erinevaid eestvedamise kontseptsioone on mitmeid – individuaalse eestvedamise osas nt autoritaarne (*authoritative*), demokraatne (*democratic*), autentne (*authentic*), ümberkujundav (*transformational*) ning kollektiivse eestvedamise osas nt pragmaatiline (*pragmatic*), jagatud (*shared*), jaotunud (*distributive*), strateegiline (*strategic*), organisatsiooniline (*organizational*), neid kõiki ühendab arusaamine, et eestvedamine ei seisne ainult juhust ainuisikuliselt vaid meeskonna, kollektiivi koostoimes ja ühises arusaamises eesmärkidest, missioonist ja visioonist (Day *et al* 2006, Carson *et al* 2007, Walumbwa *et al* 2008b, Bolden 2011, Kivipõld 2011, Northouse 2013, Spillane 2016). Praeguse aja suund on uurida ja rakendada organisatsioonides kollektiivse eestvedamise meetodit, mida käesoleva töö autor on analüüsinud töö teises alapeatükis.

Avolio, Walumbwa ja Weber (2009) on kirjeldanud juhile keskenduvate uute lähenevistena sotsiaalseid juhtimisstiile, mis viitavad juhile, kes inspireerivad järgijaid organisatsiooni edukuse nimel seadma iseenda soovid tagaplaanile, kes oma läbipaistva ja eetilise eeskujuga julgustavad avatust ja info jagamist ning kes ise eeskujuks olles näitavad sobivat käitumist. Töö autoris tekib siiski küsimus, kas vähese autoriteediga juhi puhul antud käitumisviisi propageerimine inspireeriks järgijaid samuti olema avatud, innovaatilised ja organisatsiooni konkurentsivõime nimel tegutsema.

Autentse eestvedamise (*authentic leadership*) kontseptsiooni mõistmiseks defineerime kõigepealt sõna „autentne“, mis eesti õigekeelsussõnaraamatu järgi (2013: 90) tähendab ehtne, ehe (eheda), täiesti usaldatav; algallikail põhinev. Lääne filosoof Kierkegaard (1846) on tõlgendanud autentsust kui olema tõeline-mina (*true-self*), kes ei lähe kaasa rahva mõjutustega. Klenke (2007: 71) on välja toonud, et autentsus seisneb hingelisu-

ses ja vaimsuses. Fusco *et al* (2015: 132) on defineerinud autentse kui „ennast ise üles töötanud“.

Walumbwa *et al.* (2008a: 94) defineerivad autentset eestvedamist kui „juhi käitumismuster, mis julgustab positiivset käitumismustrit ja positiivset eetilist kliimat, et suurendada eneseteadlikkust, sisemist moraalset perspektiivi, tasakaalustatud informatsiooni töötlemist ja suhete läbipaistvust“. Antud definitsioon on järgnevalt tabelis 1.1. välja toodud nelja-komponendi autentse eestvedamise mudel.

Tabel 1.1. Autentse eestvedamise komponendid

Autentse eestvedamise komponent	Komponendi sisu
Eneseteadlikkus (<i>self-awareness</i>)	Sisemised väärtused, oma isiksuse tunnetus, emotsioonid ja motiivid/eesmärgid, täpne enesehinnang (Avolio, Gardner 2005; Gardner <i>et al</i> 2005, Walumbwa <i>et al</i> 2009)
Sisemine moraalne perspektiiv (<i>internalized moral perspective</i>)	Sisemised moraalsed, eetilised tunnetused, eneseregulatsioon (Avolio, Gardner 2005)
Tasakaalustatud tegevus (<i>balanced processing</i>)	Info analüüsimine ja otsustamine, teistega avatud olemine (Gardner <i>et al</i> 2005)
Suhete läbipaistvus (<i>relational transparency</i>)	Isiklik avatus kõigiga (Gardner <i>et al</i> 2005)

Allikas: Autori koostatud Avolio, Gardner 2005; Gardner *et al* 2005; Avolio, Walumbwa *et al* 2009 põhjal

Eneseteadlikkus, eneseteadvus – mitmed autorid (Avolio ja Gardner 2005: 324; Gardner *et al* 2005: 346) on välja toonud neli eneseteadliku inimese omadust, mis on olulised just autentse juhi puhul: väärtused, oma isiksuse tunnetus, emotsioonid ja motiivid/eesmärgid. Oluline on, et juht saaks aru ja jagaks teistele infot oma tugevuste ja nõrkuste kohta, saades läbi selle aru mineviku kogemusest ja neist õppida (Avolio, Walumbwa *et al* 2009: 423). Eneseteadlikkus on seega inimese võimekus mõõta ja hinnata iseennast täpselt ja võimalikult objektiivselt, tänu millele on kergem vastu võtta kriitikat ja sellest õppida.

Sisemine moraalne perspektiiv – inimese sisemiste moraalsete/eetiliste standardite järgimine (Avolio, Gardner 2005: 325). Autentset juhti tunnetavad töötajad kõrgete moraalsete standarditega ja usaldusväärseks, mis tähendab positiivset reputatsiooni ja sellega kaasnevat toetust ja austust (Kernis 2003: 14). Mitmed uurijad ongi välja toonud, et autentse eestvedamise korral just meeskonnaliikmete usaldus juhi vastu on eduka koostöö eelduseks.

Tasakaalustatud tegevus – info põhjalik analüüsimine enne otsuste vastuvõtmist, töötajate julgustamine küsimusi küsima ja otsuseid kahtluse alla seadma. Eelnevale lisaks toob Gardner *et al* (2005: 346) välja, et juht ei liialda ega moonuta infot ning võtab arvesse nii positiivset kui negatiivset saadud tagasisidet.

Suhete läbipaistvus – avatus info ja tunnete jagamisel vastavalt olukorrale, samas jäädes iseendaks (Gardner *et al* 2005: 347). Avatus teistega on justkui eneseregulatsiooni faktor (Northouse 2013: 264), kuna läbipaistvust teistega on inimesel võimalik ise kontrollida. Lisaks on Kernis (2003: 14) arvamusel, et suhete läbipaistvus ilmneb, kui inimesed jagavad oma tundeid, mõtteid, motive. Tunnete läbipaistev väljanäitamine ei saa kunagi olla ainult positiivne, sageli on inimestel aga raske välja näidata just oma negatiivseid emotsioone, mis võib teistele tunduda nõrkusena või ka pahatahtlikkusena.

Viimased kolm komponenti on mitmed autorid (Avolio ja Gardner 2005, Gardner *et al* 2005) kokku võtnud kui eneseregulatsiooni faktori. Avolio, Luthans ja Walumbwa (2004: 4) on kirjeldanud autentset juhti kui: „isikud, kes teavad, kes nad on ja mida nad mõtlevad ja on teiste poolt nähtud kui inimesed, kes teavad oma väärtuseid, moraalseid vaateid, teadmisi ja tugevusi“. Autentsus on seega õpitav ning kogemuste läbi muutuv omadus. Shamir ja Eilam (2005: 408) ongi välja toonud, et elukogemus annab edasi liidri tugevusi aga ka nõrkusi, selgitab liidri väljakujunenud väärtuseid ning on sisendiks eestvedamisstiilile. Ka George *et al* (2007: 130) on arvamusel, et teekond autentse eestvedamise juurde algab oma elu ja selle loo mõistmisest.

Fusco *et al* (2015: 142) on oma uuringu põhjal lisaks välja toonud neli sooritusel põhinevat autentse juhi tunnust ehk 4-C mudeli:

- 1) teadlik eestvedamine (*conscious leadership*) ehk enese-mõistmine ning juhi tähelepanelikkus ja teadlik käitumine;
- 2) kompetentne eestvedamine (*competent leadership*) ehk efektiivne suhtlemisoskus ja ka eestvedamise võimekus ning produktiivsus;
- 3) enesekindel eestvedamine (*confident leadership*), mis aitab parandada strateegilise juhtimise võimekust, juht ise on veenev ja enesekindel;
- 4) ühendav eestvedamine (*congruent leadership*) ehk eneseteadlikkus ja enesejuhtimise võimekus.

Kernis ja Goldman (2006: 296, 298) on tõlgendanud autentse eestvedamise komponente järgnevalt:

- 1) teadlikkus (*awareness*) - seotud eneseteadlikkuse ja omaenda emotsioonide tundmisega, uskumuste, motiivide ja tunnetusega;
- 2) erapooletus (*unbiased processing*) – objektiivsus ja täpsus, eriti iseennast puudutava info osas;
- 3) käitumine (*behaviour*) – vaba ja loomulik tunnete väljanäitamine, iseendale kindlaks jäämine;
- 4) suhetele orienteerituse (*relational orientation*) - avatus, ausus ja teiste inimestega siiras suhtlemisviis.

Autentsed juhid on väga eneseteadlikud, olles oma seisukohtades, väärtustes ja uskumustes kindlad ja vankumatud. Nad on läbipaistvad oma suhtlusviisi poolest. Seetõttu on autentne juht väga otsusekindel ka rasketes olukordades ja toetav oma meeskonnale ebakindlates oludes. Samas inimesed, kes aktsepteerivad ennast sellisena nagu nad on, tunnistavad oma tugevusi ja nõrkusi, on üldiselt stabiilsemad, enesekindlamad ja suudavad kergemini luua ja hoida avatud ning lähedasi suhteid. (Walumbwa *et al* 2008a: 93, 104) Seda arvamust toetavad mitmed teised autorid (Klenke 2007: 73, 85; Fredrickson 2001: 219) lisades, et autentsed juhid avavad ennast rohkem, kuid on seetõttu haavatavamad aga kõrgema empaatiavõimega ning seeläbi suudavad jõuda parematele tulemustele.

Autentset eestvedamist on tõlgendatud ka kui läbipaistvat ja eetilist eestvedamise viisi, mis julgustab avatust ja otsuste vastuvõtmiseks vajaliku info liikumist, samal ajal julgustades töötajatepoolset panust organisatsiooni tulemuslikkusesse (Avolio, Walumbwa *et al* 2009: 423). Autentne eestvedamine julgustab seega töötajatepoolset algatust, autentne juht tekitab usaldust ja meeskonna liikmed on alimad pakkuma välja innovaatilisi ideid. Lipman (2013) on nimetanud eduka juhi üheks olulisemaks omaduseks just eneseteadlikkuse, olles teadlik oma nõrkustest oskab juht leida enda kõrvale inimesed, kes on tugevad omadustes, milles temal endal on vähem taiplikkust. Eneseteadlikud juhid suudavad hinnata töötajate poolt tehtud ettepanekuid ja ideid. Autentse juhi-järgija suhetes on Gardner ja Avolio (2005) välja toonud kõrgema usalduse taseme, samuti töökeskkonna parema heaolu ja kõrgema soorituse taseme. Autentne eestvedamine on

eesmärk, õilis eesmärk. Juht, kes mõistab iseennast, suudab mõista ka oma töötajaid. Autentsel juhil on tõenäoliselt ka suurem selgus ja kindlamad tõekspidamised, mis omakorda mõjutavad juhti positiivses suunas. (Fusco 2015: 145)

Avolio *et al* (2004: 804) on rõhutanud, et autentne juht oskab tähele panna ka teiste inimeste ehtsust, ausust, paindlikkust ja moraalsust ning kuigi autentne eestvedamine on seotud paljude teiste eestvedamise stiilidega (näiteks jaotunud, karismaatiline, hingeline jne) on erinevuseks, et autentsus ja usaldus on peamised omadused, mis peab kindlasti olemas olema positiivsel eestvedamise mustril. Ka Riggio (2014) on rõhutanud, et autentne eestvedamine nõuab juhtidelt tugevat enese tagasisidestamist, ausust ja julgust teha õiget asja. Autentse eestvedamise teooria on saanud populaarseks, kuna inimesed otsivad korrumppeerunud maailmas eetilist ja usaldusväärset juhti. Praegu oleme olukorras, kus juhtide areng on paljudes organisatsioonides õnne ja juhuslikkuse hooleks jäänud (Fusco *et al* 2015: 133). Autentse eestvedamise uurimine on oluline nii teaduse kui ka praktilise poole pealt, kuna autentne eestvedamine on positiivse organisatsioonikäitumise alustala (Avolio, Walumbwa, Weber *et al* 2009: 423). Autentne eestvedamine seab tähelepanu alla usalduse ja juhtimise positiivse külje igal ettevõtte tasemel ning on viimasel ajal palju tähelepanu saanud eestvedamise liigiks (Walumbwa, Avolio *et al* 2008: 90).

Teiseks käesolevas töös kasutatud individuaalse eestvedamise käsitluseks on ümberkujundav eestvedamine (*transformational leadership*), mille peamiseks omaduseks on juhi muutuste juhtimise võimekus ning meeskonna motiveerimine läbi arendamise ja uute väljakutsete pakkumise. Ümberkujundav eestvedamine on üheks individuaalse eestvedamise mustri kõige enam uuritud (Shuffer 2013: 146) ja kõige enam kasutatud nähtus, samas on tänapäeva kiirelt muutuv keskkonnas huvitav teada, kui võrd muutustele orienteeritud on koolide juhid.

Ümberkujundava eestvedamise mustrit kasutavad juhid on oma olemusega töötajatele eeskujuks ja panevad nad ennast läbi eeskuju jälgendama, kui juht ise on kõrgete moraalsete standarditega on seda ka tema meeskond (Bass, Steidlmeier 1999: 182). Ümberkujundav eestvedamine sisaldab endas neli komponenti: idealiseeritud mõju (*idealized influence*), inspireeriv motiveerimine ehk tuleviku suhtes motiveerimine

(*inspirational motivation*), intellektuaalsuse stimuleerimine (*intellectual stimulation*) ning individuaalsuse arvestamine (*individualized consideration*) (Seltzer ja Bass 1990, Bass ja Avolio 1993, Walumbwa *et al* 2008b, Liu, Zhu ja Yang 2010, Shuffler 2013, Northouse 2015). Ümberkujundava eestvedamise komponente kirjeldab alljärgnev tabel 1.2.

Tabel 1.2. Ümberkujundav eestvedamine

Ümberkujundava eestvedamise komponent	Komponendi sisu
Individuaalsuse arvestamine (<i>Individualized consideration</i>)	Töötajate soovide ja vajaduste mõistmine, nendega arvestamine Initsiatiivi võtmise julgustamine (Walumbwa <i>et al</i> 2008b)
Intellektuaalsuse stimuleerimine (<i>Intellectual stimulation</i>)	Töötajate mõtlema ja unistama julgustamine, uued lahendused, uued ideed, traditsioonilisest loobumine (Northouse 2015) Töötajatele väljakutsete pakkumine, juht kui mentor (Shuffler 2013 :146)
Inspireeriv motiveerimine (tuleviku suhtes inspireerimine) (<i>Inspirational motivation</i>)	Töötajate julgustamine küsida küsimusi, nende vajadustega arvestamine (Walumbwa <i>et al</i> 2008b) Ühine visioon, ühine arusaamine (Liu, Zhu ja Yang 2010)
Idealiseeritud mõju (<i>Idealized influence</i>)	Karismaatiline juht, selge visioon ja järjekindlus (Bass ja Avolio 1993) Töötajate soovide ettepoole seadmine, nendega riski jagamine, juhi poolt pühendumuse näitamine (Walumbwa <i>et al</i> 2008b). Tugev seotus organisatsiooniga, julgust öelda välja oma mõtteid (Seltzer ja Bass, 1990).

Allikas: Autori koostatud Bass ja Avolio 1993, Walumbwa *et al* 2008b, Seltzer ja Bass, 1990, Liu, Zhu ja Yang 2010, Northouse 2015, Shuffler 2013 :146 põhjal.

Individuaalsuse arvestamine – juht on huvitatud ja mõistab oma töötajate arengusooove ja vajadusi, samas neid toetades ja julgustades võtma initsiatiivi (Walumbwa *et al* 2008b: 103). Juhid, kes arvestavad oma töötajate individuaalsusega, kohtlevad iga töötajat erinevalt, just selliselt mis on õiglane ja rahuldust pakkuv antud inimesele (Bass ja Avolio 1993; Northouse 2015: 193).

Intellektuaalsuse stimuleerimine - eestvedamisstiil, mis ärgitab inimesi olema loovad ja innovaatilised, kasutama oma teadmisi uue loomiseks ja loobuma traditsioonilistest probleemi lahendustest. Juht peab olema valmis looma visioone ja aktsepteerima ootamatuid ideid. (Northouse 2015: 193) Juht peab võtma enda ülesandeks olema mentor, küsima küsimusi ja probleeme uuesti mõtestama, samas luues keskkonna, kus töötajad julgevad teha vigu ja neist õppida (Shuffler 2013: 146). Täpsemalt öeldes suurendab intellektuaalsuse stimulatsioon töötajate väljavaateid, suunates neid vastu võtma uusi väljakutseid ja võimalusi.

Inspireeriv motiveerimine ehk tuleviku suhtes inspireerimine – pakkudes töötajatele mõtestatud, ühest arusaamist ja väljakutseid nende tööst on inspireeriv motiveerimine eelduseks nende innovaativsusele, julgusele küsida küsimusi ja sõnastada ümber probleeme. Juhte, kellele töötajate inspireeriv motiveerimine on prioriteet, nähakse kui tähelepanelikke ja meeskonna liikmete vajadustega arvestavaid. Neid võetakse kui mentoreid ja juhendajaid (*coach*), kes tekitavad toetava õhkkonna töötaja individuaalseks arenguks. (Walumbwa *et al* 2008b: 104) Ühene arusaamine tekitab töötajates indu ja annab selge ning ühese nägemuse ettevõtte visioonist, mille läbi töötajad näevad organisatsiooni kui tervikut (Liu, Zhu ja Yang 2010) ja mõistavad igaühe panust organisatsiooni edu saavutamiseks (Bass 1985).

Idealiseeritud mõju – Bass ja Avolio (1993) on nimetanud idealiseeritud mõju ka karismaks, juht on oma töötajatele eeskujuks, olles usaldusväärne ja järjekindel visiooni eesmärkide saavutamisel. Töötajad usaldavad oma liidrit ja loovad temaga emotsionaalseid seoseid, sellised juhid on eeskuju näitajad, nende peale saab loota. Meeskonna soovide ettepoole seadmine, nendega riski jagamine, juhi poolt pühendumuse näitamine. (Walumbwa *et al* 2008b: 103) Selliselt omandab juht oma töötajate usalduse, austuse ja saavutab töötajate enda identifitseerimise läbi oma juhi, mille tulemusel on töötajad rohkem tööle pühendunud ja saavutavad paremaid tulemusi (Shuffler 2013: 146). Läbi idealiseeritud mõju saavad juhid parandada töötajate seotust organisatsiooniga, julgust öelda välja oma mõtteid, läbi mille tulevad välja iga töötaja huvid ja tugevused, mida juhil oleks võimalik toetada ja tugevdada (Seltzer ja Bass 1990: 694).

Läbi ümberkujundava eestvedamise karismaatiliste dimensioonide (idealiseeritud mõju ja inspireeriv motiveerimine) suudavad juhid inspireerida oma töötajaid jagama ja

omaks võtma juhi visiooni ja meeskonna ühiseid väärtuseid (Grojean *et al* 2004: 227). Yukl (2006) ongi lisanud ümberkujundava eestvedamise komponentide hulka veel ka omandatud sarmi (*attributed carisma*), mida tegelikult ei loeta ümberkujundava eestvedamise komponendiks, vaid mõõteriistaks, mille abil kirjeldatakse juhi mõju järgijatele (Yukl 2006, viidatud Walumbwa *et al* 2008: 103 vahendusel). Leithwood ja Jantzi (2006: 206) on lisanud, et liidrid peavad ka ise olema motiveeritud selleks, et motiveerida oma meeskonna liikmeid.

Ümberkujundavat eestvedamisstiili kasutavad muutustele orienteeritud juhid, kuna nad soovivad töötajaid mõjutada pakkudes neile kindlustunnet oma ja samas ka organisatsiooni eesmärke ületada (Dvir, Eden, Avolio ja Shamir 2002). Ümberkujundav eestvedaja ei saa kunagi jääda rahule juba saavutatuga, kuna muutused on organisatsiooni edasiviivaks jõuks ja just ümberkujundava eestvedaja eesmärgiks on nii organisatsiooni kui selle töötajate muudatuste läbiviimine, juhtimine (Newcomb 2005:35). Seda strateegiat pooldavad ka Avolio, Bass ja Jung (1999), tuues välja, et ümberkujundavad liidrid julgustavad töötajaid jätma kõrvale *status quo*, mis omakorda julgustab töötajate innovaatiliste ettepanekute väljatoomist (Liu ja Liao 2013: 1749). Ka Currie ja Lockett (2007: 343) on defineerinud ümberkujundavat eestvedamist kui muutuseid soosivat ja meeskonna vajadustega arvestavat juhti. Organisatsioonid, kellele *status quo* säilitamine on mõistlikum kui muutustele orienteeritus peaks ümberkujundavat eestvedamist seega pigem vältima.

Organisatsiooni konkurentsivõime tõstmisel on oluline töötajate algatusvõime ja soov ühise eesmärgi nimel pingutada. Juht peab julgustama kahepoolset ehk siis liidri-järgija omavahelist suhtlust. Ümberkujundava eestvedamise üks olulisemaid omadusi ongi juhi toetus ja arusaamine töötaja soovidest ja huvidest, mille abil on võimalik hoida organisatsiooni töökultuur avatud, ilma riskita töötajatel avaldada oma arvamust. Liu ja Liao (2013: 1750) püstitasid oma uuringus hüpoteesi, milles väitsid, et tajutud ümberkujundav eestvedamine on positiivselt seotud töötajate valmisolekuga avatud suhtlema. Antud hüpotees sai tugeva positiivse kinnituse. Juhil on võimalik näidates oma kirge ja väljendades igal võimalusel oma tulevikuplaane ja organisatsiooni sihtmärke, julgustada ning suurendada ka töötajate pühendumust (Seltzer ja Bass 1990: 694). Seega tegelikult võib võimu kasutamine liidri-järgija suhetes olla olulise negatiivse mõjuga just töötajate

arvamuste väljaütlemisele (Liu ja Liao 2013: 1752). Walumbwa ja Lawler (2003) on oma empiirilise uuringuga tõestanud, et ametliku võimu mittekasutamine juhi poolt on oluliseks määrajaks, kuivõrd juht mõjutab oma töötajate väljaütlemisi ja sõnavõtte, mis võivad olla konkurentsivõime, arengu ja innovaatiliste ideede puhul väga oluliseks edasiviivaks jõuks. Liu ja Liao (2013: 1750) on lisanud, et ümberkujundava eestvedamise korral on ka madalama taseme töötajad positiivselt meelestatud, et tuua välja organisatsioonis valitsevaid probleeme, pannes sellega juhte koos töötajatega lahendusi otsima ja mõtlema välja innovatiivseid lahendusi. Ümberkujundavad eestvedajad julgustavad oma töötajaid avaldama arvamust, kui nähakse võimalust töökeskkonna või töömeetodite parendamiseks.

Podsakoff *et al* (1990: 108) on välja toonud ühise joone, millega kõik uurijad on nõustunud, nimelt ümberkujundava eestvedamise puhul suudab juht mõjutada töötajaid andma endast rohkem, kui neilt tegelikkuses oodatakse, minna kaugemale organisatsiooni poolsetest ootustest. Seda suudab juht teha mõjutades töötajate põhilisi väärtusi ja uskumusi. Juht kasutab oma mõjuvõimu liidri-järgija suhetes, rõhutab visiooni olemasolu, on kõrgete ootustega ja enesekindel, väljendab igakülgset usaldust töötajate vastu ning rõhutab meeskonnatöö olulisust (Leithwood ja Jantzi 2006: 205).

Avolio *et al* (2004: 806) väidavad, et peamine väljakutse ümberkujundava eestvedamise rakendamisel on töötajate tugevuste tuvastamine ja nende tugevuste õige ärakasutamine organisatsiooni missiooni ja visiooni täideviimisel. Marion (2013: 195) on välja toonud, et organisatsiooni tugevuseks on erineva tausta, maailmavaate, visiooni ja oskustega töötajad, kes kõik saavad üheselt aru ja töötavad ühes suunas saavutamaks organisatsiooni eesmärgi. Ka Newcomb (2005: 35) on arvamusel, et organisatsiooni strateegilise plaani, missiooni ja visiooni koostamisse peavad olema kaasatud „õiged inimesed“, sellisel juhul näevad inimesed seda kui „kõigi plaani“ ja see on pigem innustav ja edasiviiv kui piirav. Seega on kõigi poolt omaks võetud visioonil tugev konkurentsieelist tõstev jõud.

Individuaalse eestvedamise kontseptsioonide võrdlemise eesmärgil on töö autor kasutanud materjalide põhjal koostanud erinevaid kontseptsioone selgitava tabeli 1.3. Töö autor on välja toonud eraldi intrapersonaalsed komponendid ja interpersonaalsed komponendid. Goleman (2015: 68) on välja toonud, et intrapersonaalne intelligentsus on ini-

mese suutlikkus iseennast aktuaalselt hinnata, oskus hinnata oma tugevusi ja nõrkusi ning võime neid oskuslikult ära kasutada. Samas interpersonaalne intelligentsus on vastupidi, inimese oskus aru saada teistest inimestest, neid motiveerida ja innustada.

Tabel 1.3. Autentse ja ümberkujundava eestvedamise kontseptsioonide võrdlus

Teoreetiline kontseptsiooni kirjeldav komponent	Autentne eestvedamine	Ümberkujundav eestvedamine
<i>Intrapersonaalne intelligentsus:</i>		
Juhi eneseteadlikkus	Tugev	Tugev
Sisemine moraalne perspektiiv	Tugev	Tugev
Idealiseeritud mõju	Keskmine	Tugev
Inspireeriv motiveerimine	Puudub	Tugev
<i>Interpersonaalne intelligentsus:</i>		
Tasakaalustatud info ja tegevus	Tugev	Keskmine
Suhete läbipaistvus	Tugev	Keskmine
Intellektuaalsuse stimulatsioon	Puudub	Tugev
Individuaalsuse arvestamine	Puudub	Tugev

Allikas: Autori koostatud Klenke 2007, Avolio ja Gardner 2005, Avolio ja Walumbwa 2009, Kernis ja Goldman 2006, Walumbwa *et al* 2008, Avolio *et al* 2004, Northouse 2013, Goleman 2015 põhjal.

Avolio *et al* (2004: 807) on välja toonud, et autentne eestvedamine on ausus, läbipaistvus ja kõrged eetilised standardid, samas ei keskendu autentne eestvedamine töötajate arendamisele tulevasteks eestvedajateks või juhtideks. Northouse (2013: 203) kritiseerib ümberkujundavat eestvedamist selle sisu ebaselguse pärast – see katab väga laia tegevuste spektrit, sh visiooni loomine, motiveerimine, muutuste juhtimine, usalduse loomine, lootuse andmine töötajatele. Seetõttu on keeruline lõplikult määratleda ümberkujundava eestvedamise parameetreid. Samas on Walumbwa *et al* (2008a.: 92) välja toonud autentse ja ümberkujundava eestvedamise sarnasused ja erinevused. Autentse eestvedamise komponendid on suuresti seotud ümberkujundava eestvedamise käitumuslike komponentidega, samas on autentse eestvedamise komponendid põhjalikumad. Autentne eestvedamine tekkis ümberkujundava eestvedamise uurimise käigus. Uurijad on võtnud erinevaid seisukohti nende kahe eestvedamise mustri osas, näiteks Bass ja Steidlmeier (1999: 181) väidavad, et autentne ja ümberkujundav eestvedamine on lausa sünonüümid. Northouse (2013: 253) omakorda lisab, et kuna autentne eestvedamine on

üks uuemaid eestvedamise kontseptsioone võib uute uuringute tulemusel selle teoreetiline pool veel muutuda.

Käesoleva alapeatüki kokkuvõtteks võib öelda, et individuaalse eestvedamise kontseptsioonides on esmatähtsaks juhi usaldusväärsus, meeskonna arendamine ja motiveerimine ning antud aspektid on määravaks jõuks meeskonna ühtsustunde ja eduka koostöö tekkimisel. Liidri puhul on väga oluliseks eneseteadlikkus, kuna juht, kes teab iseenda tugevusi ja nõrkusi ning suudab neid objektiivselt hinnata, mõistab paremini ka oma töötajaid, meeskonna liikmeid.

1.2. Kollektiivne eestvedamine

Järgnevas alapeatükis on töö autor käsitlenud lähemalt kollektiivse eestvedamise spetsiifikat. Esmalt selgitab töö autor kollektiivse eestvedamise erinevust individuaalsest eestvedamisest ning seejärel keskendub põhjalikumalt jaotunud (*distributed leadership*) ja organisatsioonilise eestvedamise (*organizational leadership*) fenomenidele. Kollektiivsele ja koostöisele eestvedamisele on hakatud suuremat tähelepanu pöörama alles alates 1990. aastate keskel ning nendest ongi 2000. aastate keskel välja kasvanud ühise eestvedamise kontseptsioon (*co-leadership*) (Bolden 2011: 254). Liidrite suureks väljakutseks on tegelikkuses nii muutuste mõistmine kui ka nende juhtimine. Lisaks on Hoch (2012: 160) välja toonud, et meeskonna koosseis on eelduseks, et meeskonnal tekib ühine kollektiivne visioon ning samuti oskus iseennast ja vajadusel ka teisi juhtida. Ühine meeskonnatunnetus ja meeskonnaliikmete üksteise tundmine on aluseks usaldusele ja üksteise toetamisele. Marion *et al* (2016: 243) on arvamisel, et kollektiivsus on organisatsiooni sisese ja välise informatsiooni töötlemine inimeste ja struktuuride vahel.

Alljärgnevast tabelist 1.4 on näha peamised erinevused individuaalse eestvedamise ja kollektiivse eestvedamise vahel. Kollektiivse eestvedamise puhul võtab eestvedaja rolli meeskonna liige, kes on mingis aspektis kogenum või teadlikum, samas on oluline ka vastutuse jagamine meeskonna liikmete vahel. Lisaks on Spillane (2006: 13) arvamisel, et töötajad võivad võtta eestvedaja rolli ja kohustused nii individuaalselt kui ka kollektiivselt.

Tabel 1.4. Individuaalne vs kollektiivne eestvedamine

	Individuaalne eestvedamine	Kollektiivne eestvedamine
Organisatsiooni struktuur	Formaalne organisatsioon Tsentraliseeritus	Informaalne organisatsioon Detsentraliseeritud
Info liikumine	Ülevalt – alla	Ülevalt-alla Alt-üles Horisontaalselt
Otsustamine	Juhi indiviidi põhine	Kollektiivne, delegeeritud
Aruandekohustus ja kontroll	Juhi põhine	Meeskonna põhine
Eesmärgid	Tähelepanu eesmärgil	Jagatud ühised eesmärgid

Allikas: Autori koostatud Chin, Desormeaux ja Sawyer 2016, Carson *et al* 2007, Bolden 2011, Northouse 2013 põhjal

Jaotunud eestvedamise presenteerimine laiemalt on julgustanud juhi indiviidi põhiselt juhtimiselt pöörduma üle kollektiivse põhimõttega juhtimise suundadele ja järjest enam märkama kollektiivset ja sotsiaalset kasulikkust juhtimisele (Uhl-Bien 2006). Tegelikuses on ka praegu veel kogenud uurijatel raskusi keskenduda kollektiivsele eestvedamisele (Jones 2014: 131) kuna harjumuspäraselt tähendab eestvedamine ja juhtimine siiani veel üksikisiku rolli. Bryman (2004: 758) on isegi arvamusel, et nõuab suurt ettevalmistust, et uurida mitteametlikke juhte ja nende eestvedamise rolle ning stiile.

Erinevad autorid on kasutanud mõisteid jagatud eestvedamine (*shared leadership*) ning jaotunud eestvedamine kui sünonüüme. Jagatud eestvedamine on meeskonna koostöö, mille tulemusel eestvedamine on jaotunud mitmete meeskonna liikmete vahel. Jagatud eestvedamise korral puudub meeskonnas üks hierarhiline juht, kohustus ja ka vastutus töö tulemuste eest on igal meeskonna liikmel. Jagatud eestvedamine on vastastikuste suhete mõju, mille tulemusel tekivad uued ja võimenduvad juba olemasolevad suhted meeskonna liikmete vahel. Kokkuvõtteks võib öeda, et jagatud eestvedamise tulemusel võib meeskonna liider olla nii ametlik kui ka mitteametlik ja eestvedamise jaotumine ja jagamine toimub kõigi meeskonna liikmete vahel. (Carson *et al* 2007: 1221) Kuna kirjanduses on hakatud enam kasutama mõistet jaotunud eestvedamine, siis teeb seda ka käesoleva töö autor.

Leithwood *et al* (2006: 62) toovad välja, et jaotunud eestvedamine on ühendanud endas mitmed eestvedamise mustrid, nagu näiteks demokraatlik (*democratic*), jagatud

(*shared*), hajutatud (*dispersed*) ja teised eestvedamise mustrid. Peamine küsimus oleks siinkohal – kuidas eestvedamine peaks olema jaotunud selliselt, et see annaks kõige parema ja efektiivsema tulemuse ja kas näiteks hariduses võiks mõõteinstrumendiks olla õpilaste õppetöö tulemused? Teised uurijad, kelle seas on ka Spillane ja Gronn, on arvamusel, et jaotunud eestvedamine pakub ainult raamistiku, mille alusel saab määrata kuidas on eestvedamine organisatsiooni sees jaotunud. Samad uurijad on öelnud, et polegi tarvis määratleda jaotunud eestvedamist, piisab teadmisest, et mõnes olukorras on eestvedamine jagatud või demokraatlik, teises olukorras jälle vastupidi. Uurijad lähevad oma arvamusega veel kaugemale, öeldes, et jaotunud eestvedamine ei olegi seotud kas efektiivse või vastupidi, ebaefektiivse eestvedamisega. (Bolden 2011: 256) Väga palju oleneb juhtide omavahelisest suhtlemisviisist ja juhtide ning töötajate suhtlemisviisist (Spillane 2005: 145).

Spillane (2006: 102) arvates on tegelikult hoopis olulisem kuidas eestvedamine on jaotunud, mitte niivõrd see, kas eestvedamine on jaotunud. Selliselt mõeldes on võimalik uurida hierarhilist ja ka ülalt-alla eestvedamist üldiselt. Copland (2003: 378) arvab, et otsus, kes juhtima hakkab peaks olema seotud konkreetse ülesande või olukorraga, mida on vaja lahendada, mitte ametipositsioonist tuleva võimuga. Jaotunud eestvedamise rakendamine organisatsioonis tähendab kindlasti ka jaotunud otsuste vastuvõtmist organisatsiooni siseselt. Otsused tehakse kogu meeskonnaga ühiselt, mitte ainult juhtkonna poolt, meeskonda kuuluvad ka kõige madalamal ametikohal olevad töötajad. Oluline teadmine on, et jaotunud eestvedamine on midagi muud kui juhtimine läbi juhtide isiku, nende rollide ja funktsioonide. (Spillane 2005: 146) Jaotunud eestvedamist saab tõlgendada kui mitteametlikku juhtimist, milles on ühendunud eestvedamine ja juhtimine. Selline koostoimimine tähendab järelikult nii ametliku kui ka mitteametliku eestvedamise erinevaid mustreid, mis sellest tekivad (Harris 2008: 31). Ka Jones (2014: 138) lisab, et jaotunud eestvedamine ei ole traditsioonilise juhtimise asendus vaid pigem täiendus.

Jaotunud eestvedamine kujuneb välja meeskonna koostöös või omavahel suhtlevate inimeste võrgustikus, avatus juhtimises toob kokku mitmete inimeste teadmised ja panuse, võimaldades initsiatiivi võtta inimestel, kellel on mingis spetsiifilises tegevuses head teadmised ning toetavas ja usaldavas organisatsioonikultuuris on võimalik neid teadmisi veelgi laiendada ja omaks võtta (Woods *et al* 2004: 441). Erinevad teoreetikud

on pannud paika jaotunud eestvedamise raamistiku, mille abil saab aimu jaotunud eestvedamise nii tugevustest kui ka nõrkustest (tabel 1.5.). On huvitav, et tegelikult ei ole eesmärgiks jaotunud eestvedamise rakendamine vaid hoopis oskus juhtimist jagada selliselt, et oleks positiivsed tulemused (Bolden 2011: 259).

Tabel 1.5. Erinevad vaatenurgad jaotunud eestvedamisele

	Gronn (2008; 2009)	Leithwood <i>et al</i> (2006)	MacBeath (2004)	Spillane (2006)
Spontaanne koostöö	Ajutised töörühmad Spontaansed töörühmad Improviseeritud töörühmad	Juhtimise ülesanded on jaotatud mitteplaneeritud viisil ehk vaikiv otsus, kes peaks millist funktsiooni täitma	Eestvedamine on loomulikult kujunenud välja organisatsiooni liikmete vahel	Töötajad teevad koostööd või töötavad vastastikkus sõltudes saavutamaks ühine eestvedamise stiil
Ametlik koostöö	Inimesed suunatakse meeskondadesse läbi paikapandud organisatsiooni struktuuri.	Juhi ülesanded on jaotatud mitteplaneeritud kuid mittejuhuslikul viisil.	Eestvedamine on teadlikult delegeeritud Eestvedamise rollid on läbirääkimiste teel jaotatud.	Kaks või enam töötajat töötavad üksteise järel, et lõpetada eestvedamise mustri sissetöötamine.
Planeeritud ja strateegiline koostöö		Plaanipärasus - konsultatsioon, kulud ja vastutus on jaotatud juhtivate isikute või ka gruppide vahel	Uued töötajad, kellel on teatud omadused, et võtta enda ülesandeks mõned eestvedamise/juhi kohustused	
Soovitud rolli võtmine	Administratiivse juhi olemasolu	Juht püüdleb ise oma eesmärkide poole	Kogemuse lisandudes võtavad töötajad enda kanda eestvedamise kohustuse	

Allikas: Autori koostatud Gronn 2008, 2009; Leithwood *et al* 2006; MacBeath 2004; Spillane 2006 põhjal.

Tabelist 1.5 on näha, et jaotunud eestvedamine ei pruugigi olla ainult positiivne nähtus. Jaotunud eestvedamine võib organisatsioonis tekitada seosetust ja liiga suurt hajuvust ning ehk ka töötajate, kellel on piisavalt palju ambitsiooni, olukorra ära kasutamist ja võimalusel liigselt juhi ülesannete ülevõtmist. Juhi ja mitteametliku liidri vahel peab olema tugev usaldus, vastasel korral võib tekkida tugev infosulg, mis tekitab väiksema turvatunde teistes töötajates. Tulemuseks võib olla negatiivne efekt kogu meeskonnatööle. (Timperley 2005: 410) Jaotunud eestvedamise korral tuleb tähelepanelik olla, et

keegi meeskonnast ei jääks tagaplaanile, tähelepanu tuleb pöörata igapäevastele meeskonnaliikmete saavutustele, samas mitte unustades ka juhtide töö iseloomu ja saavutusi. Sellised eestvedamise printsiibid saavad toimida organisatsioonis, kus valdab usaldus ja austus, mitte ametlikud juhtimise meetodid nagu näiteks kontroll, seadused, regulatsioonid.

Woods *et al* (2004: 449) kirjeldavad jaotunud eestvedamist kaheti, esmalt kui vahend julgustamiseks mitmest erinevast organisatsiooni osast koosnevate nii ametlike kui ka mitteametlike töörühmade koostööd, teiseks *ad hoc* (sageli improviseeritud, mingi konkreetse eesmärgi saavutamiseks kokkutulnud koosoleku vorm) meeskondade tekke julgustamine. Töörühmade eduka koostöö puhul liiguvad teadmised ja ideed laiaulatuslikumalt ja moodustavad lõpuks mitmete inimeste ühiste teadmiste summa. Seda vaatenurka jagab ka Harris (2008: 174), kes on välja toonud, et jaotunud eestvedamine on meeskonna teadmised ja rollid, mida saab kasutada kas osaliselt või täielikult. Tegelikult tähendab see, et organisatsioonis ja ka meeskonnas võib üheaegselt olla mitu eestvedajat samaaegselt, igal rühma liikmel on mingid eestvedaja omadused, mida rühm vajab mingil hetkel.

Spillane ja Diamondi (2007: 7) järgi sisaldab jaotunud eestvedamine kahte komponenti: ühelt poolt teadvustamine ja arvestamine kõikide isikutega, kes osalevad juhtimises ja eestvedamises, mitte ainult ametlike juhtidega, teiselt poolt esiplaanile tõstma ka ametlikku juhti, mis koostoimes tähendabki juhtide ja järgijate omavahelist produktiivset suhtlemist ja kahepoolset koostööd. Spillane ja Diamondi arvates pakuvad just need aspektid analüütilise raamistiku, kuidas aru saada eestvedamise ja juhtimise rollidest ja praktikast.

Harris (2008) on välja toonud jaotunud eestvedamise kõige levinumad printsiibid, mille alusel antud fenomeni ära tunda:

- 1) laiapõhjaline eestvedamine
- 2) otsuste vastuvõtmisel on kaasatud kõik organisatsiooni tasandid
- 3) hariduses on põhiline rõhk õpperuumi keskkonna parendamisel
- 4) hõlmab endas nii ametlikud kui ka mitteametlikud juhid
- 5) ühendab omavahel nii vertikaalsed kui ka lateraalsed eestvedamise struktuurid
- 6) julgustab tudengite, õppurite sõnavõtte

7) paindlik ja mitmekülgne

8) muutlik

9) eelkõige eesmärgiks siiski eestvedamise praktika parendamine.

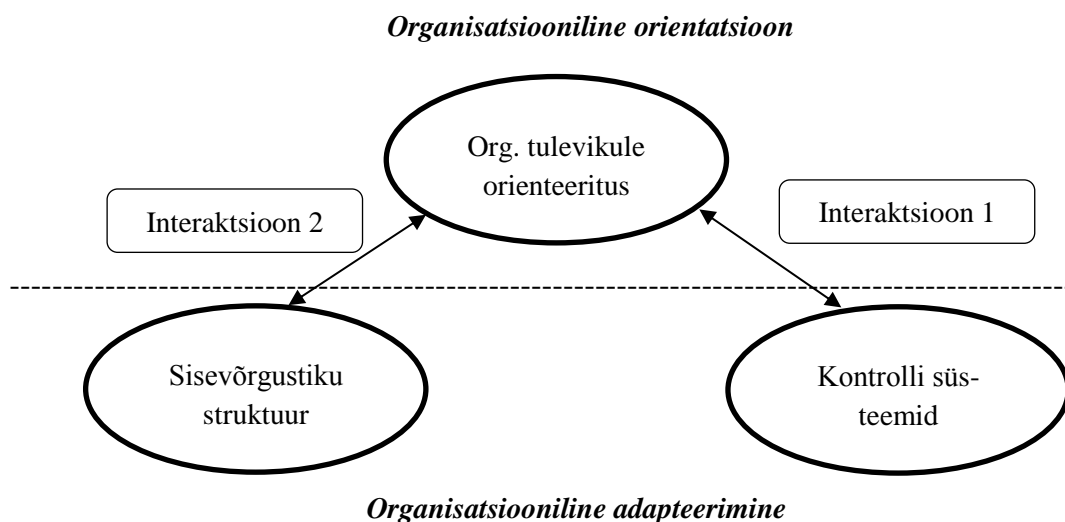
Lisaks on Gronn (2009: 383) välja toonud, et jaotunud eestvedamine ühendab endas nii individuaalse kui ka kollektiivse eestvedamise, mis suurendab veelgi organisatsiooni võimekust toime tulla tänapäeva kiire muutuva keskkonnaga ja erinevate väljakutsete toimetuleku kiirusega. Tegelikult on vähe selgeid definitsioone jaotunud eestvedamise kohta, mistõttu uurijad on antud terminit võtnud väga paindlikult (Hairon, Goh 2014: 694). Gronn (2008: 143) toob välja, et jaotumine peaks olema igas organisatsiooni aspektis: jaotunud infosüsteemid, jaotunud teadmised, jaotunud tunnetus, jaotunud otsuste tegemine ja vastuvõtmine, jaotunud töö, jaotunud õppimine ja isegi jaotunud teenindus.

Ameerika Ühendriikides läbi viidud uuringu tulemusel on kindlaks tehtud, et jaotunud eestvedamise kasutamine sobib väga hästi oma tugeva praktilise raamistikuga just koolikultuuriga (Jones 2014: 131). Bolden (2011: 259) on välja toonud mitmed uuringud, milles on leitud, et jaotunud eestvedamise ja koolide juhtimise ning õppetulemuste vahel puuduvad märkimisväärsed seosed. Samas mitmed teised uuringud (nt Hulpia ja Devos 2009; Silins ja Mulford 2002) on toonud välja märkimisväärsed positiivsed seosed jaotunud eestvedamise ja koolide õppetulemuste vahel. Seetõttu on Robinson (2008: 242) omakorda lisanud, et jaotunud eestvedamise ja õpilaste edukuse vaheliste seoste välja toomine on praegu uurijad viinud teatud raskustesse.

Viimased kaks aastakümnet on organisatsiooni kultuur ja inimesed olnud uurijatele üheks keskseks uurimisobjektiks. On hakatud mõistma, et inimesed on organisatsiooni kõige väärtuslikum immateriaalne vara, mille abil võib organisatsiooni konkurentsivõimet oluliselt tõsta (Mohelska ja Sokolova 2015: 1012). Tänapäeva moodsas ja kiiresti muutuv asuettevõtluskeskkonnas on organisatsiooni konkurentsivõime püsimise nimel just väga oluline toimiv meeskonnatöö (Hoch 2012: 161). Kivipõld ja Vadi (2010) on defineerinud organisatsioonilise eestvedamise kui kollektiivse eestvedamise võimekuse, mille abil tuvastada ja edukalt toime tulla väliste keskkonna muutustega, mis mõjutavad organisatsiooni konkurentsivõimet.

Kollektiivse eestvedamise teine vorm ongi organisatsioonilise eestvedamise (*organizational leadership*) fenomen, mille moodustavad indiviidide eestvedamise summa ja kollektiivse eestvedamise oskus. Juht peab keskenduma samaaegselt nii üksikisikule kui ka meeskonnale, et organisatsiooni võimekus oleks maksimaalsel tasemel. On selge, et organisatsiooni edu tagavad kõik seal töötavad inimesed, kuna konkurentsivõimelise organisatsiooni tugevus ei ole mitte üksikud võimekad töötajad vaid kogu kollektiivi koostöö. Ka Kivipõld ja Ahonen (2013: 97) on lisanud, et töötajad peavad toetama organisatsiooni edu, samuti nagu organisatsioon peab olema teadlik oma töötajatest, nende heaolust ning mõistma meeskonnatöö olulisust.

Organisatsiooniline eestvedamine on kollektiivse eestvedamise võimekus, et edukalt toime tulla väliste keskkonna muudatustega, samal ajal tegeledes organisatsiooni peamiste eesmärkidega. Joonis 1.1. väljendab, et organisatsiooniline eestvedamine koosneb kolmest põhifaktorist, millede vahel toimub omavaheline koostoime – ühelt poolt organisatsiooniline orientatsioon ja teiselt poolt organisatsiooniline adapteerimine. Organisatsiooniline orientatsioon keskendub organisatsiooni visioonile, missioonile, strateegiale ning organisatsiooniline adapteerimine keskendub struktuurile, protsessidele ja olemasolevatele süsteemidele. (Kivipõld ja Vadi 2013: 372)



Joonis 1.1. Organisatsioonilise eestvedamise põhifaktorid

Allikas: Autori koostatud Kivipõld 2011; Kivipõld ja Vadi 2013: 373 põhjal

Organisatsiooni käitumist ei ole kunagi võimalik ainult ühe faktori abil kirjeldada. Kivipõld ja Vadi (2013: 377) on välja toonud organisatsioonilise eestvedamise faktorite

vahelised interaktsioonid (joonis 1.1.) – esimene interaktsioon faktorite organisatsiooni tulevikule orienteeritus ja kontrolli süsteemid kannab nimetust organisatsiooni strateegilised tegevused ning teine interaktsioon faktorite organisatsiooni tulevikule orienteeritus ja võrgustiku struktuur kannab nimetust organisatsiooni kohesiivsus.

Eestvedamine on jaotunud kogu organisatsiooni peale, fookus on suhtlemisel ja seeläbi suureneb ka organisatsiooni võimekus. Oluline on tähelepanu pöörata kolmele aspektile: organisatsiooni eri tasandite ja erineva taustaga inimeste vahel suhtlemise julgustamine, et tugevdada ühtset identiteeti ja teadmust; julgustada õppima erinevustest ja ühendada erinevaid paradokse; suhtuda positiivselt organisatsiooni identiteedi otsimisse, kuna see võib kaasa tuua kasulikke muutusi. (Day ja O'Connor 2006: 9)

Mitmed autorid (Kivipõld 2011, Marion ja Uhl-Bien 2001) on välja toonud organisatsioonilise eestvedamise ja kompleksusteooria omavahelise seose, kuna iga organisatsiooni edukaks püsimiseks on vajalikud loominguilisus, õppimisvõime ja kohanemisvõime, mis on seotud eduka toimetulekuga muutuste korral. Seega suhtlemine erinevate kohanemisvõimeliste isikute vahel on eduka koostöö aluseks. Need kolm pidepunkti on ka kompleksusteooria alustalad. Lisaks Marion ja Uhl Bien (2001: 394) toovad välja, et edukas liider oskab ära kasutada meeskonna arengut ning saab aru, et areng tähendab alati teadmatust. Organisatsiooni edu ei tulene kunagi ainult ühest aspektist, seega ongi liidri ülesandeks mõista iga töötaja tugevust ja neid tugevusi edukalt ära kasutada.

Organisatsiooni konkurenstivõimet mõjutavad nii välised kui sisemised tegurid. Välimised tegurid on konkurentsivõime, makrokeskkond ning organisatsiooni eripärad ning sisemised tegurid on meeskonna motivatsiooni tase, töörahulolu ja organisatsiooni kultuur. Organisatsioonilise eestvedamise võimekus mõjutab nii välimiste kui ka sisemiste tegurite ja organisatsiooni edukat koostööd. (Kivipõld 2011: 49)

Eestvedamine toimub organisatsiooni mitmel tasandil, iga tasandi eestvedajal on erinev roll ühtsustunde tekkimisel ja organisatsioonikliima kujundamisel. Iga tasandi strateegia on erinev ja seega mõjutab iga meeskonna liige organisatsiooni erinevalt, tuues organisatsiooni kaasa oma väärtused, teadmised, uskumused. Oluline ühtsustunde tekkimisel on, et kõigi tasandite juhid omavahel suhtleksid ja jagaksid organisatsiooni eetilisi stan-

dardeid. Juhi käitumine on aluseks meeskonna ootustele ja eelduseks organisatsiooni kultuuri omaksvõtmisel. (Grojean 2004: 234)

Kivipõld (2011: 11, 12) on oma doktoritöös välja toonud, et edukas organisatsiooniline eestvedamine on samas ka organisatsiooniline võimekus, mis võimaldab organisatsioonil säilitada ja kasvatada oma töötajate teadmisi ja oskusi. Just võimekas organisatsiooniline eestvedamine suudab teadmised ja oskused muuta ettevõtte tugevuseks. Lisaks on erinevad uurijad on oma töödes välja toonud, et eduka organisatsiooni võimekuse tõstmiseks on vajalik nii individuaalse kui ka kollektiivse eestvedamise olemasolemine ettevõtte sees. Tuues välja, et edukas organisatsioonis on need eestvedamise mustrid omavahel seotud nii eestvedamise tasandil kui ka strateegilise juhtimise tasandiga.

Administratiivsed juhid peavad oluliseks organisatsiooni eesmärkide saavutamist kuid nad peavad samaaegselt olema teadlikud autoritaarse juhtimise negatiivse poolega. Ka administratiivse juhi puhul on oluline dünaamilisus, loomingulisus ja muutustega kaasaamine, arvestama peab iga inimese eripära ja tugevustega, just viimane võimaldab organisatsiooni eesmärkide kiiremat saavutamist. (Marion 2013: 195) Tugev ja visiooniga eestvedaja suudab tõsta organisatsiooni tulemuslikkust, samas motiveerida töötajaid ja seda tehes tõsta ka töötajate rahulolu. Oluline on pakkuda oma meeskonnale väljakutseid nende võimekuse ja tugevuse rakendamiseks, samas toetades ja julgustades inimesi neid võimekusi avastama (Surji 2014: 151). Liidrid julgustavad mõtlema suurelt ja seda mitte nende enda heaolu vaid oma töötajate meeleheaks.

On teada tõsiasi, et juhid on organisatsiooni kultuuri määravaks jõuks. Kui juht oskab oma meeskonnale seada selged eesmärgid, tunneb nende võimeid ja usaldab neid, seda tõenäolisemalt tekib igal meeskonna liikmel tugevam side ka organisatsiooni ja meeskonnaga üldiselt. Buckingham ja Coffman (2005: 28) jõudsid järeldusele, et on parem töötada vanamoodsas ettevõttes suurepärase juhi alluvuses kui moodsas ettevõttes aga halva juhi alluvuses.

Klenke (2007: 86) on välja toonud, et juhid jätavad tihtipeale iseennast tagaplaanile, et toetada meeskonna, organisatsiooni ja üldsuse edu üleüldiselt. Samas on mitmed uurijad üksmeelel, et taoline juht motiveerib meeskonda ühise edu saavutamise nimel tegutsema sarnaselt juhile. Organisatsioonilise eestvedamise olemasolu ettevõttes muudab selle

innovatiivsemaks, võimekamaks, konkurentsivõimelisemaks, kuna meeskonna võimekus on alati suurem, kui seda on üksiku isiku võimekus ja teadmised. Carson *et al* (2007: 1223) on lisaks rõhutanud meeskonnas avatud suhtlemise olulisust, mis tekitab keskkonna, kus inimesed ka eestvedamisse ühtlaselt panustavad ja olles omavahel edukalt seotud ühiste eesmärkide saavutamiseks esitavad üksteisele arendavaid väljakutseid.

Organisatsiooni arengu ja konkurentsivõime tõstmiseks on oluline nii individuaalse kui ka kollektiivse eestvedamise olemasolu. Eestvedamine ühendab organisatsioonis inimesed igal tasandil, tuues kokku erinevad võimekused, teadmised, oskused ja liidriomadused. Järgijate arendamine ja motiveerimine on eestvedamise protsessi väga oluline osa. Liidrid saavad oma meeskonna toetamiseks olla mentoriks ja juhendajaks, et toetada ja arendada meeskonnaliikmete eneseteadlikkust, motiveeritust. Kuigi mentoril on oluline roll ka efektiivse ja arendava tagasiside andmisel, peab antud tulemuste saavutamiseks olema juhendaja ja juhendatava vahel usalduslik suhe ning väga olulised on ka mentori oskused ja teadmised.

1.3 Koolide eestvedamise eripärad

Koolide eestvedamine hõlmab nii õpetajate aga samas ka õpilaste eestvedamist. Töö autor analüüsib käesolevas alapeatükis lähemalt koolijuhtimise peamisi erisusi ning toob välja ka esimeses ja teises alapeatükis analüüsitud eestvedamise käsitlusi koolijuhtimises. Samuti käsitletakse eestvedamise mõju õppetöö tulemustele, koolide omavahealise koostöö olulisust ning lühidalt Eesti koolijuhtide töö eripärasid. Tänapäeva kiiresti muutuv ühiskonnas on hariduse jätkusuutlikkuse tõstmisele pandud kõrged ootused, koolid hakkavad asendama mitmeid aegunud õpetamismeetodeid (nt üks klass ja üks õpetaja meetod, järjepidev (mitte episoodiline) õppimine, kujundav hindamine jne) ning seega peavad ka õpetajad omandama oskused, kuidas võtta riske ja olla avatud uuendustele ning mitte jääda pidama mugavustsooni (Hargreaves 2007: 224).

Eesmärkide saavutamiseks on vaja edukaid ja loovaid liidreid, kes suudavad kaasata juhtimisse kogu kollektiivi (Asif ja Rodrigues 2015: 279). Õpetajate eestvedamine on oluliseks uurimisvaldkonnaks (Murphy 2005: 46) ja tegelikkuses ei ole veel põhjalikult uuritud vajalikke suhteid liidrite ja kolleegide ning liidrite ja juhtide vahel (Hargreaves

2009: 2). Hatcher (2005: 256) on lisanud, et koolijuhtimises on eestvedamist võimalik jaotada, samas võimu tihtipeale mitte. Võimu all on Hatcher omakorda mõelnud ametipositsioonist tulenevat võimu ja eestvedamise all just mitteametlikku mõju. Cooper et al (2016: 86) on arutlenud, et kuigi koolid on üldiselt positiivselt meelestatud uuenduste suhtes (nt detsentraliseerimised, *coaching*-programmid), tihti siiski ebaõnnestutakse eesmärkide saavutamisel, kuna tekivad võimuvõitlused ja infosulud just liidrite, mentorite ja koolijuhtide vahel ning samuti jäetakse tihti õpetajad välja otsuste vastuvõtmise protsessist.

Leithwood ja Jantzi (2006: 206) on koolijuhi puhul oluliste omadustena välja toonud visiooni ja missiooni viimise töötajateni, strateegiliste eesmärkide järgimise, töötajate toetamise ning õpetajatele mentoriks olemise. Samas on Morrison (2013) koolijuhi puhul oluliseks pidanud just õpilaste toetamise, õppimise ning õpikeskkonna parendamise ning kooli koostöö arendamise õpilaste, vanemate ja kogukonnaga. Koolijuht peab suutma ühendada antud uurijate poolt välja toodud olulised omadused, õpetaja toetamine ja õpikeskkonna parendamine tähendab kindlasti ka positiivset mõju õpitulemustele. Tähelepanu vajaks koolijuhi töös administratiivsete ülesannete delegeerimine koolijuhi poolt, mis annaks koolijuhile võimaluse rohkem aega panustada õppekasvatustöö aspektidele.

Ameerika Ühendriikides läbi viidud uurimuse tulemusel toodi välja kolm erinevat lähenemist eestvedamisele koolijuhtide poolt: esiteks koolijuht, kes teeb kõike ise; teiseks koolijuhid, kellel meeldib kõik kohustused edasi delegeerida ning kolmandaks koolijuhid, kes jagavad vastutust ja ülesandeid. Uuringu tulemusel jõuti järeldusele, et kuigi koolis võib eksisteerida erinevaid käitumisvorme ja liider võib olla nii ametlik kui ka mitteametlik, koolijuhi roll jääb siiski keskseks eestvedamise mõjutajaks. (The School principal ... 2013: 6) Lisaks on Kovalchuk (2011: 65) omalt poolt välja toonud erinevad koolijuhi tüübid:

- 1) koolijuht-õpetaja – fookus õpetamisega seotud aspektidel, õppekava väljatöötamisel;
- 2) juht-administraator – igapäevane administreeriv töö (personal, eelarve jne);
- 3) juht-visionäär – strateegiliste plaanide väljatöötamine, fookus arengul ja muutustel;
- 4) meeskonna juht – jagatud eestvedamisstiiliga, demokraatlik otsustamine, fookus meeskonnal mitte üksikisikul, juht on vastutav kogu kooli ja ühiskonna ees.

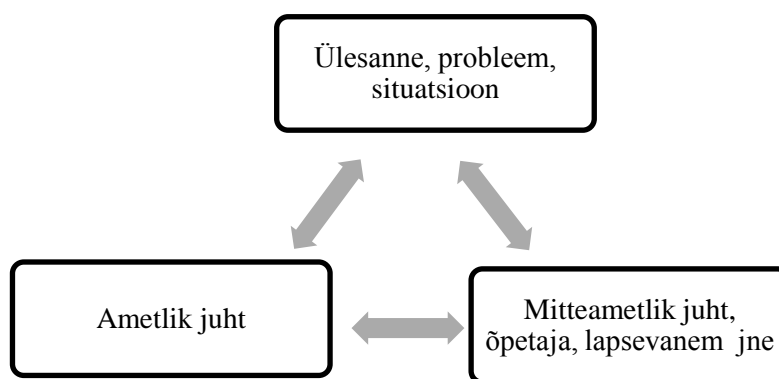
Euroopa riikides oleneb koolijuhi töö väga palju kooli autonoomsuse tasemest - on nii kõrge, keskmise kui ka väga madala autonoomsusega koole, levinud on jaotunud eestvedamisstiili kasutamine, kuna koolijuhi enda ülesanded hõlmavad suuresti administree- rimisega seotud tegevusi, mis tähendab, et otsustusvabadus õppetöö osas ning õppeka- vade tegemine jääb õpetajate ja õppetoolide juhtide tööülesannete hulka (Kovalchuk 2011: 65). Jones (1999: 325) on välja toonud, et koolijuhtidelt oodatakse sageli haridus- töötaja tausta, samas ka juhtimise oskust ja visiooni haridussüsteemist.

Võrreldes teiste eestvedamise kontseptsioonidega on autentse eestvedamise fenomeni koolijuhtimises hakatud uurima rohkem alles viimastel aastakümnetel. Begley (2006: 571) on välja toonud, et koolijuhi puhul on autentsuse eelduseks eneseteadlikkus, päde- vus ja tundlikkus. Koolijuht peab suutma mõista inimese motivatsiooni ja väärtuste piire väga mitmekülselt, kuna antud aspektid võivad olla olulised ka mõningates õppesituat- sioonides (näiteks hindamine ja õpetajate-õpilaste omavahelised suhted) (*Ibid*). Autent- ne eestvedamine on järjepidev suhtlemine liidri ja järgijate vahel, et mõista, kuidas kõi- ge paremini parandada õppekeskkonda. Arvestades, et koolijuhtimine on pidevas muu- tumises, peab koolijuht otsima võimalusi, et täiendada ja arendada oma autentsust, muuhulgas peab liider nägema, mis koolis toimub ja seejärel leidma uusi võimalusi õp- pimiseks ja meeskonnatöö arendamiseks (Walker ja Shuangye 2007: 186).

Ümberkujundava eestvedamise korral on põhiline tähelepanu meeskonna arendamisel ja seeläbi meeskonna ja töötajate personaalse pühendumuse suurendamine. Koolijuhtimi- ses on ümberkujundava juhi rolliks just õppekeskkonna parendamine. Viimane tähen- dab omakorda organisatsiooni struktuuri, kultuuri ja õpetajate võimete arendamise prio- riteediks seadmist. Ümberkujundava koolijuhi peamine ülesanne ongi koolisisese õpeta- jate koostöö ja osaleva otsustusprotsessi arendamine, eestvedamine ja suunamine. (Hendriks ja Scheerens 2013: 374) Minnesotas läbi viidud uuringust tuli välja, et õpeta- jad hindavad kõrgelt koolijuhte, kellel on selge visioon hariduse suundadest, kes peavad sihikindlalt kinni oma ideedest ja kes on suutnud luua tugeva visiooni, et iga õpilane oskaks õppida (Mendels 2012: 55).

Kui ametlikud ja mitteametlikud juhid (joonis 1.1.) võtavad omaks uued suunad kooli- juhtimises siis jaotunud eestvedamine pakub soodsat keskkonda, kus õpetajate eestve- damine (*teacher leadership*) ja professionaalne õpetamine (*professional teaching*) on

ühendatud (Poekert 2012: 171). Seni kui kirjanduses aetakse omavahel segamini jaotunud eestvedamine, õpetajate juhtimine ja ka professionaalne õppimine, on edasised uuringud väga vajalikud (Spillane *et al* 2011: 160). Poekert (2012: 173) on veel välja toonud, et õpilaste edukuse kasv ning õpetajate areng tuleneb õpetaja professionaalsest arengust ja õpetajate eestvedamisstiilist.



Joonis 1.1. Jaotunud eestvedamise olemus

Allikas: autori koostatud Poekert 2012, Hendriks ja Scheerens 2013 põhjal.

Spillane *et al* (2004: 20) on välja toonud, et eestvedamise jaotumine on eelkõige sotsiaalne ehk saavutatakse läbi mitmete liidrite omavahelise suhtluse. Seega on eestvedaja roll jaotunud juhi ja mitmete õpetajate vahel. Jaotunud eestvedamine tähendab, et koolis on kesksel kohal liider ning eestvedamine on paindlik ja muutuv (Gronn 2000: 324) samas ei tähenda see, et kõik õpetajad peaksid olema liidrid, see vaid annab võimaluse demokraatliku ja kollektiivse eestvedamise jaoks (Harris 2003: 317).

Fullan (2009) on arvamusel, et koolides, kus väärtustatakse organisatsioonilist eestvedamist on peamine fookus organisatsiooni kultuuril, struktuuril ning ka õppeprotsessil. Seega ei ole peamine töötajate individuaalsed tegemised vaid väärtustatakse organisatsiooni kollektiivset tegevust ja kultuuri.

Oluline on mõista koolide omavahelise koostöö positiivset mõju, mistõttu ongi viimastel aastatel antud valdkonda palju uuritud, kaasatud on olnud erinevate koolide spetsialiste, mislääbi on muudetud koolid ka konkurentsivõimelisemaks. Tegelikult on koolide omavaheline koostöö võimalus jagada tugevusi ning nõrkusi, mis kokkuvõttes on väljakutseid pakkuv võimalus igale osapoolle. (Ainscow *et al* 2012: 206) Koolide omavahelise koostöö raames on õpetajatel võimalus käia partnerkoolides tegemas tunnivaatlu-

seid, külastada koole, kus rakendatakse uutmoodi õppetegevust ning anda ühistunde (nt avatud õpperuum, kaasav haridus, erinevad õppetööd toetavad projektid). Lisaks on Schleicher (2016) välja toonud, et selline koostöö õpetajate vahel suurendab rahulolu õpetajatööst ja tõstab õpetajatöö efektiivsust. Mitmed uurijad on väitnud, et koostöös toimivatel õpetajatel on laiem oskuste spekter, nad on enam kursis kolleegide õpetamispraktikaga ning õpilaste tulemustega ja enam rahul oma tööga (Übius *et al* 2014: 37).

Õpilaste osalemine kooli tegevustes ja õppetöö arendamises on väga tugevalt seotud juhi eestvedamisstiiliga ning ka õpilase edukusega õppetöös (Louis *et al* 2010: 7). Neilson (2005) märgib, et suhtumine on olnud alati kõige suurem barjäär kaasamiseks, koostööks. Luues kaasava hariduse süsteemi peaks eemaldama barjäärid ja uurima põhjalikumalt oma kooli väärtuseid (McMaster 2015: 17). Corbett (1999) on arvamusel, et kultuurilised väärtused on kaasava hariduse õnnestumisel oluliseks märksõnaks.

Uuringud näitavad, et juhendamine klassiruumis paraneb, kui eestvedamise raames kaasatakse õpetajaid kooli juhtimisse ning arvestatakse nende tagasiside ja soovitustega. Viimane omakorda tähendab, et koolijuhi teadmistepagas peaks olema väga mitmekülgne. Samas on võimalik öelda, et on vähe koolijuhte, kes on võtnud aega, et omandada nõuandva liidrirolli oskused, mis loovad eeldused anda õpetajatele kvaliteetset juhendavat tagasisidet. (Mendels 2012: 54) Seega on koolijuhtide võimuses panustada õpilaste õpitulemuste kasvu läbi koolikliima kujundamise ning õpetajate ja õpetamisprotsessi toetamise kaudu.

Juhtimisstiil koolis mõjutab tugevalt ka õpilaste õpitulemusi. Antud väite kinnitamiseks on läbi viidud mitmeid uuringuid. Näiteks mitmed kvantitatiivsed uuringud on näidanud, et juhtimise mõju koolile ja õpilastele on küll väike, aga väga oluline. (Louis *et al* 2010: 37) Tänapäeva rahvusvahelise majanduskonkurentsi oludes on saanud üha kaalukamaks kooli tähelepanuallikaks õpilaste õpitulemuste tase, mis esitab väljakutse ja vajaduse mõtestada ümber koolijuhi juhtimisstiili ning pöörata enam tähelepanu õppekasvatustööd toetava juhtimisstiili arendamisele. Nimetatud juhtimisstiil on ilmne mitmetes koolijuhi tööfunktsioonides – koolijuht tagab, et kooli eesmärgid on selgelt sõnastatud, et kooli keskkond on turvaline ning õppimist ja õpetajate pädevuste arendamist toetav jms. (Übius *et al* 2014:48)

Efektiivse juhtimise oluline tunnus on jagatud vastutus kooli juhtkonnas ja õpetajate osalemine otsustusprotsessis (Leithwood *et al* 2006:12). Koolides, kus õppealajuhatajad on osalenud kooli missiooni ja visiooni väljatöötamises, õpetajad olid kaasa haaratud juhtimisse ja õppekava väljatöötamisse ja seal, kus on konsulteeritud õpetajatega kooli-elu olulisemaid küsimusi, on ka kooli efektiivsus suurem. Koolide juhtimises on põhi-küsimus siiski, kuidas mõjutab juht ja tema juhtimisstiil kooli tulemuslikkust. Näiteks Timperley (2005: 406) ja Robinson (2009: 220) arvavad, et õpilaste tulemused on põhi-liseks väljundiks ja seetõttu on oluline mõista, mismoodi erinevad juhtimisstiilid seda mõjutavad.

Efektiivne koolijuht ei ole mitte lihtsalt administraator, vaid ka kooli professionaalne liider, kes saab aru, et ainuisikuliselt ei ole võimalik tänapäeval enam juhtida. Edukas juht tunneb ära võimekad õpetajad ja teadlikult kaasab ning suunab neid liidrirolli ja vastutust võtma, et kooli kogukonda paremaks muuta ja osaleda kooli juhtimistegevus-tes. (Mendels 2012: 56) Koolijuhi ja õppejuhi roll ongi ametlikum, eestvedaja ehk liider võib olla aga lisaks koolijuhile ka iga õpetaja, kellel tuleb hea idee (Hatcher 2005: 256). Eestvedaja roll ei ole ainult delegeeritud roll, ka Spillane (2006: 13) on välja toonud, et liidri rolli võib võtta omal initsiatiivil näiteks õpilane ja ka lapsevanem. Erinevate eest-vedamisstiilide rakendamise edukus sõltub loomulikult erinevate osapoolte panustamise tasemest, sealhulgas ka õppeasutuse juhi võimekuses käia ajaga kaasas, tegeleda edukalt muudatuste juhtimise, toetava organisatsioonikultuuri loomise ning õpetajate professio-naalse arengu toetamisega. Koolijuhi oluline roll on toetada õpetajate omavahelist koos-tööd, neid selles julgustada, suunata ja vajadusel kaasata spetsialiste (Louis *et al* 2010: 50).

Kooli juhtimises ongi oluline teha koostööd mitmel tasandil – tuua kokku õpilased, õpe-tajad, lapsevanemad, kogukond, kohalikud ettevõtted ning loomulikult tagada ka edukas koostöö kohaliku omavalitsusega. Samuti ei saa märkimata jätta eelnevalt välja toodud koolide omavahelise koostöö olulisust. Samas on koostöö toimimisel ja muutuste ellu-viimisel oluline nii õpetaja kui ka õppeasutuse juhi roll ja selle väärtustamine. Koolijuhi roll on koolikultuuri kujundamisel määrava tähtsusega, sest õpikeskkond sõltub siiski ennekõike koolijuhist. Koolijuht omakorda peab väärtustama ja motiveerima nii õppijat kui ka õpetajat. (Eesti elukestva ... 2013: 9, 11)

Sarnaselt TALIS-e riikide keskmisega töötab Eestis suurem osa koolijuhtidest täiskoormusega kooli juhtimises (90% või enam kulub juhtimisele) ning on ilma (või väga väikese) õpetamiskohustuseta. Administratiivülesannete kõrval kulub Eesti koolijuhil märkimisväärselt vähem aega õppekava ja õpetamisega seotud tegevustele (17%), õpilastega suhtlemisele (14%), vanematega suhtlemisele (9%) või koostööle kohalike või regiooni ettevõtetega (8%). Võib näha küll teatavat varieerumist riigiti, kuid võib öelda, et enamikus riikides kulub ligi 2/3 koolijuhi ajast administratiivsetele ülesannetele ning õpetamise ja õppekavaga seotud tegevustele (Übius *et al* 2014: 43, 60).

Kolmanda alapeatüki kokkuvõtteks võib öelda, et koolijuhil on äärmiselt oluline roll õpetajate, õpilaste ning kogukonna eduka koostöö toimimisel. Koolijuhi töö on äärmiselt mitmekülgne, ühendades endas nii administratiivsed ülesanded, õpetajate motiveerimise, ajaga kaasaskäimise ning muutustega toimetuleku kui ka õpilaste õppetöö tulemuste ning õppe- ja kasvatustöö edu tagamise. Kõige enam on uuritud koolikontekstis jaotunud eestvedamise rakendamist, mis oma raamistikuga sobitub hästi koolijuhtimise konteksti. Siiski on koolijuhtimises olulisel kohal ka ümberkujundav eestvedamine ehk õpetajate motiveerimine läbi nende arendamise ja väljakutsete pakkumise. Viimastel aastakümnetel on koolijuhtide puhul uuritud ka autentse eestvedamise fenomeni ning töö autor usub, et antud valdkonna uurimine muutub järjest olulisemaks. Kõige vähem leidis töö autor koolikontekstis uuringuid organisatsioonilise eestvedamise osas, mis samuti võiks edaspidistes uuringutes suuremat tähelepanu pälvida.

2. EESTVEDAMISE ERIPÄRAD TARTU LINNA JA MAAKONNA ÜLDHARIDUSKOOLOIDES

2.1. Valimi kirjeldus ja uuringu meetoodika

Antud magistritöö raames on läbi viidud kvantitatiivne ja kvalitatiivne uuring (esimene vastavalt küsitlus ja teine intervjuu). Uuringu valimi moodustasid Tartu linna ja Tartu maakonna üldhariduskoolide töötajad – koolijuhid, juhtkonna liikmed, tugipersonal ja õpetajad. Antud uuringu valimisse valiti 10 üldhariduskooli (tabel 2.1), valiku aluseks oli juhtkonna nõusolek osalemaks uuringus.

Tabel 2.1. Valimi kirjeldus

Kooli nimetus	Kooli liik	Kooli asukoht	Töötajate arv	Õpilaste arv
Konguta Põhikool	Põhikool	Tartu vald	31	101
Laeva Põhikool	Põhikool	Tartu vald	16	52
Nõo Põhikool	Põhikool	Tartu vald	36	400
Vara Põhikool	Põhikool	Tartu vald	19	88
Tartu Kesklinna Kool	Põhikool	Tartu linn	35	465
Tartu Hansa Kool	Põhikool	Tartu linn	60	683
Tartu Variku Kool	Põhikool	Tartu linn	39	467
Tartu Annelinna Gümnaasium	Gümnaasium	Tartu linn	76	970
Tartu Miina Härma Güm.	Gümnaasium	Tartu linn	67	817
Tartu Kristjan Jaak Petersoni Güm.	Gümnaasium	Tartu linn	41	646

Allikas: Autori koostatud

Tabelist 2.1 on näha, et valimisse kuulub kuus Tartu linna üldhariduskooli, millest kolm on põhihariduskoolid ning kolm üldkeskharidust andvad koolid ning neli Tartu maakonna põhihariduskooli.

Tartu linna ja maakonna koolide uuringus osalenud koolide ning vastajate kohta annab täpsema ülevaate alljärgnev tabel 2.2.

Tabel 2.2. Küsimustike lõikes vastanute osakaal üldkogumi suhtes

	Üldkogum		Jaotunud eestvedamine		Organisatsiooniline eestvedamine	
Kooli nimi	420	Osakaal	149	Osakaal	160	Osakaal
Konguta Põhikool	31	7,4%	14	9,4%	14	8,8%
Laeva Põhikool	16	3,8%	15	10,1%	10	6,3%
Nõo Põhikool	36	8,6%	16	10,7%	18	11,3%
Vara Põhikool	19	4,5%	14	9,4%	15	9,4%
Tartu Kesklinna Kool	35	8,3%	19	12,8%	20	12,5%
Tartu Hansa kool	60	14,3%	18	12,1%	23	14,4%
Tartu Variku Kool	39	9,3%	19	12,8%	20	12,5%
Tartu Annelinna Gümnaasium	76	18,1%	12	8,1%	17	10,6%
Tartu Miina Härma Gümnaasium	67	16,0%	13	8,7%	12	7,5%
Tartu Kristjan Jaak Petersoni Gümnaasium	41	9,8%	14	9,4%	11	6,9%
Sotsiaaldemograafilised näitajad						
Sugu						
Mees	69	16,4%	13	8,7%	11	6,9%
Naine	351	83,6%	136	91,3%	149	93,1%
Vanus						
... - 29	55	13,1%	13	8,7%	12	7,5%
30 - 39	89	21,2%	38	25,5%	37	23,1%
40 - 49	110	26,2%	39	26,2%	45	28,1%
50 - 59	118	28,1%	51	34,2%	54	33,8%
60 - ...	49	11,7%	8	5,4%	12	7,5%
Ametipositsioon						
Õpetaja	375	89,3%	136	91,3%	142	88,8%
Juhtkond	19	4,5%	6	4,0%	10	6,3%
Muu pedagoogiline personal	26	6,2%	7	4,7%	8	5,0%

Allikas: Autori arvutused

Tabelist 2.2 on näha, et Konguta Põhikooli osakaal üldkogumist on suhteliselt väike (7,4%), samas on antud kooli vastuste osakaal mõlemale küsimustikule vastamisel suurem (jaotunud eestvedamise küsimustik vastavalt 9,4% ja organisatsioonilise eestvedamise küsimustik 8,8%). Sama saab öelda ka Laeva Põhikooli kohta, kelle osakaal üldkogumist on kõige väiksem – ainult 3,8%, samas vastanute osakaal on lausa 10,1% ja 6,3%. Üsna täpselt üldkogumi suhtes on vastajaid olnud Tartu Hansa Koolist (üldkogumist 14,3% ja vastajaid 12,1% ning 14,4%) ja Tartu Kristjan Jaak Petersoni Gümnaa-

siumist (üldkogumist 9,8% ja vastajaid vastavalt 9,4% ning 6,9%). Samas üldkogumist kõige suurema osakaaluga olid Tartu Annelinna Gümnaasiumi ja Tartu Miina Härma Gümnaasiumi pedagoogiline personal, kuid mõlema kooli osakaalud valimis jäid umbes poole väiksemaks, kui seda oli üldkogumis. Tartu Annelinna Gümnaasiumi väikese vastajate osakaalu põhjuseks võib olla asjaolu, et kool on kakskeelne ja ka õpetajad jagunevad võrdselt eesti- ja vene keelt kõnelevaks, mistõttu võisid paljud loobuda eesti keelse küsimustiku täitmisest.

Sotsiaaldemograafiliste andmete põhjal võib välja tuua, et koolide personalist märgatavalt rohkem on naistöötajaid – üldkogumist koguni 83,9% ning ka küsitluste vastajate hulgas on märkimisväärne enamus naistel (jaotunud eestvedamise küsimustik vastavalt 91,3% ning organisatsioonilise eestvedamise küsimustik vastavalt 93,1%). Vanuse põhjal on üldkogumi suhtes vähem vastajaid just noorte (... - 29 aastat) ning vanemate (60 - ... aasta) vastajate hulgas. Noorte vastajate väike osakaal tuleb töö autorile üllatusena, kuna just noorte õpetajate osas ootas töö autor pigem suuremat osavõttu. Ametipositsioonilt on 89,3% õpetajaid, mis katab suhteliselt täpselt ära ka küsimustikele vastanute osakaalu. Muu pedagoogilise personali all on töö autor kokku võtnud õpetaja abid ning teised õppe ja kasvatuse alal töötavad isikud (PGS § 75 lg 1).

Tabel 2.3. Vastanute töötamise staaž antud asutuses ja hariduses üldiselt

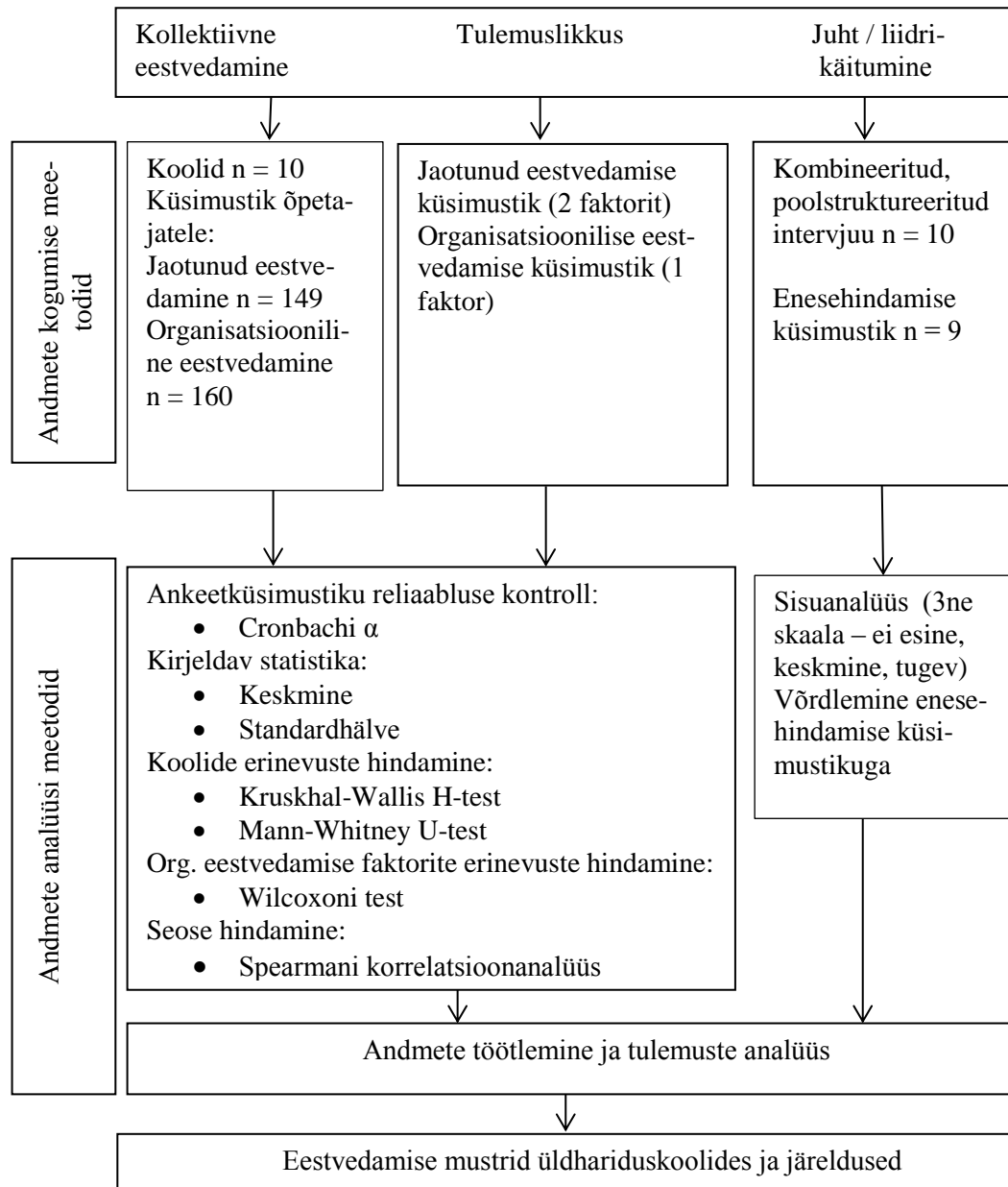
	Jaotunud eestvedamine, vastajaid	Osakaal	Organisatsiooniline eestvedamine, vastajaid	Osakaal
Töötanud selles koolis:				
... - 5	58	38,9%	57	35,6%
6 - 15	44	29,5%	49	30,6%
16 - 25	21	14,1%	23	14,4%
26 - 35	23	15,4%	29	18,1%
36-...	3	2,0%	2	1,3%
Töötanud kokku haridusasutuses:				
... - 5	18	12,1%	15	9,4%
6 - 15	44	29,5%	47	29,4%
16 - 25	33	22,1%	35	21,9%
26 - 35	41	27,5%	48	30,0%
36-...	13	8,7%	15	9,4%

Allikas: Autori arvutused

Tabelist 2.3 on näha, et vastanutest ligi 40% on vastamise hetkel töötanud ühes koolis kuni 5 aastat, samas erinevates koolides on ligi 30% vastanutest töötanud juba 6-15 aastat ning samuti peaaegu 30% vastanutest on hariduses töötanud juba 26-31 aastat. Seega

kuigi haridustöötajad vahetavad töökohti asutuste lõikes, jääb siiski enamus tööle haridusvaldkonda.

Alljärgneval joonisel 2.1 on välja toodud töö autori poolt läbi viidud empiirilise uuringu etapid ja tegevused.



Joonis 2.1. Uuringu etapid ja kasutatavad meetodid

Allikas: Autori koostatud

Jooniselt on näha, et käesoleva töö raames on uurimuse läbiviimiseks kasutatud kolmikallika meetodit – küsimustik, tulemuste näitajad ja intervjuud koolijuhtidega.

Ankeetküsimustikud koostas töö autor elektroonilises vormis, kasutades *google form* keskkonda. Kollektiivsete eestvedamise eripärade väljaselgitamiseks on käesoleva töö raames kogutud andmeid kahe küsimustikuga – jaotunud eestvedamise küsimustik ja organisatsioonilise eestvedamise küsimustik. Küsitlused viidi läbi koolides perioodil 28. detsember 2015. a – 29. jaanuar 2016. a.

Jaotunud eestvedamise eripärade väljaselgitamiseks kasutas töö autor ESHA-ETUCE poolt läbi viidud üleeuroopalise uuringu (Distributed Leadership...2013) ankeetküsimustikku. Kuna antud küsitlus on originaalina inglise keeles, oli vajalik küsitlus tõlkida eesti keelde. Küsimuste valiidsuse säilitamise eesmärgil palus töö autor eelnevalt eesti keelde tõlgitud küsimustikust tagasitõlke inglise keelde teha kahel Tartu Hansa Kooli inglise keele õpetajal. Seejärel kontrollisid tõlked uuesti üle käesoleva töö autor, töö juhendajad Kurmet Kivipõld ja Kulno Türk ning tehti veelkord vajalikud korrektuurid, et küsimused oleks üheselt mõistetavad nii eesti kui inglise keeles (lisa 1).

Nagu näha tabelist 2.4 koosnes jaotunud eestvedamise küsimustik kokku seitsmest faktorist, igas faktoris on 4 – 7 väidet. Faktorid olid järgnevad - organisatsiooni struktuur ja juhtimine (*school structure*), eesmärkide joondumine (*vision*), väärtused ja uskumused (*values and beliefs*), koostöö (*collaboration and cooperation*), otsustamine (*decision making*), vastutus ja aruandekohustus (*responsibility and accountability*), algatusvõime (*initiatives*) (Distributed Leadership...2013: 18). Enne andmeanalüüsi läbiviimist kontrollis töö autor faktorite sisemist konsistentsust ehk reliaablust, milleks kasutatakse üldtuntud ja tunnustatud Cronbachi α näitajat, mis usaldusväärsuse tõestamiseks peab olema $\alpha \geq 0,7$ (Nunnally 1978: 245), avastuslikes uurimustes loetakse aktsepteeritaks ka $\alpha \geq 0,6$ (Hair et al 1995).

Alljärgnevast tabelist 2.4 on näha, et jaotunud eestvedamise faktorite reliaabluse tõestamise tulemusel viie faktori (organisatsiooni struktuur ja juhtimine, eesmärkide joondumine, väärtused ja uskumused, koostöö, otsustamine) usaldusväärsuse näitajad on aktsepteeritavad. Nagu tabelist näha jäid kahe faktori – vastutus ja aruandekohustus ning algatusvõime sisemine konsistentsus madalale tasemele. Töö autor otsustas, et faktor vastutus ja aruandekohustus jääb esialgu analüüsi sisse, kuna faktori $\alpha \geq 0,6$, kuid edaspidises analüüsis suhtub töö autor antud faktori tulemustesse kriitiliselt. Kuna faktori algatusvõime originaalküsimustiku (n=962) analüüsi tulemusel konsistentsus

$\alpha=0,28$ (Distributed leadership... 2013: 21), siis järeldab töö autor, et antud faktori adapteerimine ei ole käesolevas töös samuti hästi õnnestunud ning edasisest analüüsist otsustas töö autor antud faktori välja jätta. Vastused faktorite väidetele said vastajad anda klassikalisel viiepalli Likerti skaalal, milles 1-pole üldse nõus, 2-pole nõus, 3-neutraalne, 4-nõus, 5-täiesti nõus ning 0-ei oska vasta.

Tabel 2.4. Cronbachi α väärtused jaotunud eestvedamise küsimustiku faktorite lõikes

Faktor	Väidete arv	Cronbachi α N = 149
Organisatsiooni struktuur ja juhtimine	7	0,81
Eesmärkide joondumine	5	0,79
Väärtused ja uskumused	4	0,73
Koostöö	6	0,83
Otsustamine	6	0,81
Vastutus ja aruandekohustus	6	0,58
Algatusvõime	4	0,41

Allikas: autori arvutused

Teise küsimustikuna kasutas töö autor organisatsioonilise eestvedamise küsimustikku, mille on oma doktoritöö raames välja töötanud Tartu Ülikooli lektor Kurmet Kivipõld (2011: 165). Organisatsioonilise eestvedamise küsimustik koosneb kolmest põhifaktorist – organisatsiooni tulevikule orienteeritus (*alignment and cohesion*), sisevõrgustiku struktuur (*architecture of the internal network*) ja kontrolli süsteemid (*control-feedback system*). Põhifaktor sisevõrgustiku struktuur koosneb kahest alafaktorist - mitteformaalne kommunikatsioon (*communication systems*) ja tsentraliseerituse määr (*extent of centralisation*) (lisa 2).

Tabelist 2.5 on näha, et kõigi kolme põhifaktori (organisatsiooni eesmärkidele orienteeritus, sisevõrgustiku struktuur ja kontrolli süsteemid) ning ühe alafaktori (tsentraliseerituse määr) usaldusväärsus on aktsepteeritaval tasemel ehk Cronbachi α väärtus jääb vahemikku 0,78 – 0,90. Alafaktori mitteformaalne kommunikatsioon Cronbachi $\alpha = 0,63$, kuid kuna käesolevas töös on tegemist avastusliku uurimusega, siis on antud väärtus piisav, et lugeda faktori sisemine konsistentsus aktsepteeritavaks (Hair et al 1995). Vastused on faktorite väidetele antud seitsmepalli skaalas, milles 1-ei ole üldse nõus ning 7-olen täiesti nõus.

Tabel 2.5. Cronbachi α väärtused organisatsioonilise eestvedamise küsimustiku faktorite lõikes

Faktor	Väidete arv	Cronbachi α N = 160
Organisatsiooni tulevikule orienteeritus	4	0,90
Sisevõrgustiku struktuur	4	0,78
<i>Mitteformaalne kommunikatsioon</i>	4	0,63
<i>Tsentraliseerituse määr</i>	4	0,86
Kontrolli süsteemid	4	0,89

Allikas: autori arvutused

Jaotunud eestvedamise küsimustiku lõpus küsiti vastajatelt lisaks kahe faktori näol ka tulemuslikkuse kohta 14 väidet. Faktorid olid hinnangud koolijuhi kohta (*the school leader at our school*), milles kokku üheksa väidet ja hinnangud õpetajaskonna kohta (*the professionals at our school*), milles kokku viis väidet. Samuti organisatsioonilise eestvedamise küsimustiku viimase faktori väidete näol küsiti vastajatelt üldise organisatsioonilise tulemuslikkuse kohta ehk kuidas hindavad vastajad organisatsiooni sise- mist ja välimist efektiivsust - organisatsiooni sooritusvõimelisus (*organizational performance*), mis koosnes kuuest väitest. Tabelist 2.6 on näha, et kõigi kolme tulemus- likkuse faktori sisemine konsistentsus on aktsepteeritaval tasemel, Cronbachi α väärtus jääb vahemikku 0,84 – 0,93.

Tabel 2.6. Tulemuslikkuse faktorite reliaabluse kontroll

Faktor	Väidete arv	Cronbachi α
Hinnangud koolijuhi kohta (n=149)	9	0,91
Hinnangud õpetajaskonna kohta (n=149)	5	0,84
Organisatsiooni sooritusvõimelisus (n=160)	6	0,93

Allikas: autori arvutused

Saadud andmed on süstematiseeritud programmis MS Excel ja seejärel on tulemusi analüüsitud analüüsiprogrammiga IBM SPSS Statistics. Kuna uurimuses kogutud andmete näol on tegemist järjestustunnustega, siis on kasutatud andmete analüüsil mittepara- meetrilisi teste. Andmeanalüüsi esimese etapina on töö autor kasutanud kirjeldava sta- tistika meetodeid - faktorite keskmised hinnangud ja standardhälbed (SD). Uurimaks erinevusi koolides faktorite lõikes, on järgmises etapis kasutatud Kruskal-Wallis H-testi. Kruskal-Wallis testi abil on võimalik analüüsi kaasata kolm ja enam arv koole. Et uuri-

da erinevusi kahe kooli vahel faktorite lõikes kasutas töö autor Mann-Whitney U-testi. Mõlema testi puhul näitab erinevust koolide vahel faktorite lõikes tõenäosus (p) $< 0,05$. Töö autor valis statistiliste testide olulisuse nivooks $p \leq 0,05$ ehk saadud tulemused on olulised 0,95% tõenäosusega. Antud olulisuse nivood kasutatakse sageli sotsiaalteaduslikes uurimustes.

Et analüüsida organisatsioonilise eestvedamise põhifaktorite vaheliste interaktsioonide seoseid, kasutas töö autor Wilcoxon testi (*Wilcoxon signed rank test*). Vastavalt Kivipõld ja Vadi (2013: 378) läbi viidud uuringule kasutab ka käesoleva töö autor kahte interaktsiooni – organisatsiooni *strateegiasse suunatud tegevused* ning *organisatsiooni kohesiivsus* (vt joonis 1.2 lk 22) (esimene vastavalt kontrolli süsteemide faktor/organisatsiooni tulevikule orienteerituse faktor ning teine vastavalt võrgustiku struktuuri faktor/organisatsiooni tulevikule orienteerituse faktor). Interaktsiooni „*strateegiasse suunatud tegevused*“ väärtus > 1 näitab interaktsioonifaktori tugevust, $= 1$ näitab keskmist ja < 1 näitab nõrka interaktsiooni. „*Organisatsiooni kohesiivsuse*“ korral näitab interaktsiooni väärtus $= 1$ tugevat ning < 1 näitab nõrka interaktsiooni. Erinevus organisatsioonilise eestvedamise põhifaktorite vahel on olemas, kui tõenäosus (p) $< 0,05$.

Jaotunud eestvedamise ja organisatsioonilise eestvedamise faktorite vaheliste seoste tuvastamiseks viib töö autor läbi korrelatsioonanalüüsi, kasutades Spearmani astakorrelatsioonikordajat. Spearmani korrelatsioonanalüüsi kasutatakse mittelineaarsete andmete korral, koefitsiendid jäävad vahemikku -1 ja 1 , kus -1 vastab negatiivsele seosele ja 1 vastab positiivsele seosele. Kuna uurimuses osalevate koolide valim on suhteliselt väike ($n=10$), siis antud analüüsi tulemuste põhjal ei hinda töö autor seoste tugevusi vaid faktorite vaheliste seoste olemasolu (positiivne või negatiivne seos). (Vaughan 2003: :143) Käesolevas töös faktorite vahelised seosed hinnatakse olulisteks nivoodel $p \leq 0,01$ ning $p \leq 0,05$.

Töö autor kasutas intervjuu kui kvalitatiivse analüüsi kodeerimisel 3-süsteemset kategoriseerimist, mis olid vastavalt 1 – nõrk; 2 – keskmine ja 3 – tugev. Antud kategooriaid otsustas autor kasutada, kuna direktorite intervjuudest „ei esine“ kategooriat ei saa välja tuua ning seega on selgema tulemuse saamiseks lihtsam kasutada 3-süsteemset kategoriseerimist.

Ankeetküsitluse tulemuste järgi valis töö autor välja kümme üldhariduskooli, millest kuus on Tartu linna üldhariduskoolid ja neli on Tartu maakonna üldhariduskoolid. Antud üldhariduskoolide direktoritega viis töö autor läbi intervjuu. Intervjuud toimusid perioodil veebruar – märts 2016. a. Intervjuu ajaline kestvus oli umbes tund aega. Eri-nevate uuringute põhjal saab öelda, et tund on sobiv aeg intervjuu läbiviimiseks, kuna pikema intervjuu puhul väsib intervjuueeritav ning vastused ei ole enam nii läbimõeldud. Intervjuu dokumenteerimiseks kasutas töö autor enamike intervjuueeritavatega helisalvestamist ning hiljem transkribeerimist, ainult kahe direktori palvel ei kasutatud helisalvestust vaid märkmete tegemist. Käesolevas töös on intervjuudest kasutatud ainult tööks vajalikku materjali.

Intervjuu struktuur on paika pandud ehk poolstruktureeritud kasutades kahte individuaalse eestvedamise fenomeni – ümberkujundav eestvedamine (mis sisaldab endas ka karismaatilise ja pragmaatilise eestvedamise faktoreid) ja autentne eestvedamine. Mudelid on osaliselt kattuvad kuid ka üksteist täiendavad, just seetõttu kasutab töö autor intervjuus koolijuhtidega kahe eestvedamise fenomeni põhiteese.

Intervjuu koosnes viiest plokist, esimene küsimusteplokk, (1) *ümberkujundav ja autentne eestvedamine*, koosnes viiest küsimusest ja hõlmas juhi eneseteadlikkuse, karismaatilisuse, suhete läbipaistvuse ja sisemise moraalse perspektiivi aspekte. Teine küsimusteplokk, (2) *järgijate arendamine ja individuaalsuse arvestamine*, koosnes kuuest küsimusest ja hõlmas inspireeriva motiveerimise, intellektuaalsuse stimuleerimise, idealiseeritud mõju ja individuaalsuse arvestamise aspekte. Kolmas küsimusteplokk, (3) *pragmaatiline eestvedamine*, koosnes neljast küsimusest pragmaatilise eestvedamise mustri kohta, antud aspektid on olulised, et mõista, kuidas koolijuht oma alluvaid motiveerib ja tööprotsesside edenemist kontrollib. Neljas küsimusteplokk, (4) *suhete läbipaistvus*, koosnes kuuest küsimusest ja hõlmas küsimusi tasakaalustatud tegevuse, info töötlemise ja suhete läbipaistvuse kohta. Töö autor arvas, et on oluline lisaks küsida viienda küsimusteplokina neli kontrollküsimust, et paremini mõista, kuidas koolijuht näeb oma meeskonna koostööd ja kuidas koolijuht üldiselt juhtimist ning eestvedamist mõistab. Intervjuus oli kokku 25 küsimust, mis vestluse ajal tekkinud arutelude käigus vähesel määral võisid muutuda, täieneda (lisa 3).

Lisaks intervjuule palus töö autor vastata koolijuhtidel enesehindamise küsimustikule, mis koosnes 25 väitest. Enesehindamise küsimustiku koostamiseks kasutas töö autor autentse ja ümberkujundava eestvedamise valideeritud küsimustikke. Enesehindamise küsimustiku tulemusi kasutas töö autor intervjuu tulemuste valideerimiseks. Küsimustikust esimesed 16 küsimust puudutasid autentse eestvedamise fenomeni (Northouse 2013: 280), järgmised viis küsimust ümberkujundava eestvedamise fenomeni ja viimased neli küsimust pragmaatilise eestvedamise fenomeni (Northouse 2013: 213). Vastused küsimustele sai anda Likerti viiepalli süsteemis, mis vastavalt olid 0 - üldse mitte, 1 – peaaegu üldse mitte, 2 – vahetevahel, 3 – päris sageli ning 4 – pea alati (lisa 4).

2.2. Tartu linna ja maakonna koolide eestvedamise eripärade tulemused

Edaspidises analüüsis on töö autor kodeerinud koolid ümber numbritesse 1-10, suvalises järjestuses, et tagada uuringus osalenud koolide anonüümsus. Kodeering ei vasta eespool välja toodud tabelites olevasse järjestusse.

Alljärgnevas tabelis 2.8 kajastuvad vastajate keskmised hinnangud jaotunud eestvedamise faktoritele. On näha, et valdavalt hindavad õpetajad jaotunud eestvedamise faktoreid kõrgele tasemele, faktorite väärtused ja uskumused, koostöö ning otsustamine hinnangute aritmeetiline keskmine jääb vahemikku 3,53 – 4,13. Kõige enam hindasid vastajad keskmisele tasemele faktori vastutus ja aruandekohustus väiteid, aritmeetiline keskmine jäi vahemikku 3,15 – 3,75. Vastajate suur hajuvus võib väljendada juba mõned aastad käimasoleva koolivõrgu ümberkorraldamise ja maakoolide sulgemisest tingitud rahulolematust ja õpetajate ebakindlust oma töökoha ja tuleviku suhtes. Siiski võib välja tuua, et just Tartu maakonna koolide vastajad on hinnanud pigem kõrgemalt kõiki faktoreid. Tartu linna koolidest on kõrgelt hinnanud kõiki faktoreid vaid ühe kooli (kool nr 9) töötajad. Kõige enam on keskmisi hinnanguid kooli nr 5 ja kooli nr 6 vastajate poolt.

Tabel 2.8. Jaotunud eestvedamise faktorite kirjeldav statistika

Kool (nr)	Org. struktuur ja juhtimine	Eemärkide joondumine	Väärtused ja uskumused	Koostöö	Otsustamine	Vastutus ja aruan-dekohustus	Hinnangu koolljuhi kohta	Hinnangu õpetajaskonna kohta
	Keskmine (Standardhälve)							
1	3,88 (1,26)	3,78 (1,21)	3,63 (1,13)	3,78 (1,14)	3,67 (1,04)	3,49 (1,38)	3,62 (1,29)	3,87 (1,09)
2	3,92 (1,00)	3,59 (1,01)	4,05 (0,79)	3,86 (0,87)	3,98 (1,10)	3,75 (1,09)	3,30 (1,52)	4,00 (0,79)
3	3,81 (1,12)	3,54 (1,04)	3,53 (1,12)	3,75 (0,89)	3,58 (1,22)	3,43 (1,22)	3,96 (0,83)	3,78 (1,03)
4	3,70 (1,02)	3,64 (1,00)	3,97 (0,91)	3,89 (0,72)	3,74 (0,98)	3,31 (1,26)	3,61 (0,85)	3,79 (0,93)
5	3,64 (1,19)	3,42 (1,33)	3,65 (0,96)	3,73 (0,93)	3,56 (1,09)	3,72 (1,19)	3,44 (1,36)	3,44 (1,06)
6	3,45 (1,38)	3,46 (1,30)	3,56 (0,93)	3,54 (0,83)	3,54 (1,08)	3,15 (1,51)	3,36 (1,17)	3,68 (0,82)
7	3,69 (1,14)	3,41 (1,44)	3,99 (1,03)	3,68 (1,00)	3,66 (1,09)	3,39 (1,36)	3,58 (1,06)	3,81 (1,20)
8	3,84 (1,09)	3,81 (1,00)	4,03 (0,73)	3,97 (0,82)	3,84 (0,86)	3,69 (0,98)	3,94 (0,77)	3,97 (0,86)
9	4,04 (1,12)	4,04 (0,87)	4,13 (0,63)	3,88 (0,99)	3,68 (1,10)	3,58 (1,25)	3,86 (1,07)	4,11 (0,75)
10	4,02 (1,13)	3,56 (1,51)	4,07 (0,91)	3,98 (0,86)	3,79 (1,00)	3,43 (1,32)	3,82 (0,93)	3,98 (0,89)

Allikas: Autori arvutused

* Tumeda taustaga tähistatud nõrgemad keskmised hinded faktorile, milles koolid erinesid (vt tabel 2.9 lk 47)

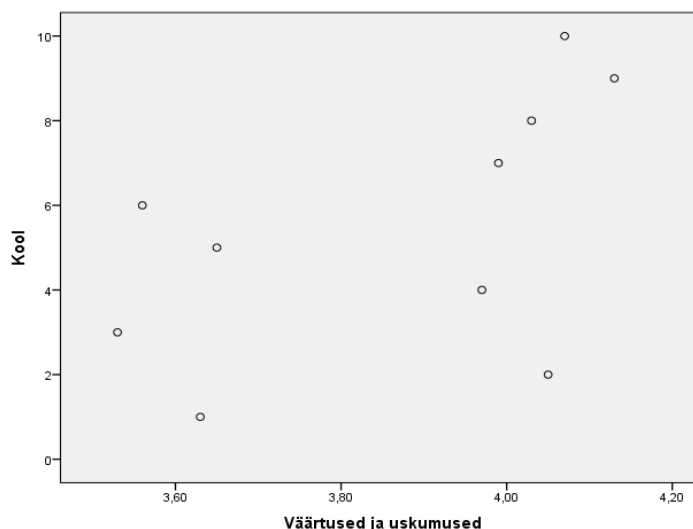
Hindamaks koolide lõikes keskmiste erinevusi jaotunud eestvedamise faktoritele, viib töö autor läbi Kruskal-Wallis testi. Saadud tulemused on kajastatud alljärgnevas tabelis 2.9. Tabel 2.9 kajastab kümne kooli seitsme faktori keskmisi erinevusi, kus tõesnäosus (p) on vahemikus 0,045 – 0,828. Saadud andmete põhjal saab öelda, et viie faktori keskmised on sarnased ja seepärast puudub vajadus edasisteks analüüsideks. Faktori väärtused ja uskumused (p) < 0,05, seega on faktori keskmised koolide lõikes erinevad ja töö autor jätkab analüüsi, et selgitada välja, millised koolid on antud faktori osas erinevad ja millised koolid on sarnased.

Tabel 2.9. Koolide erinevuste hindamine jaotunud eestvedamise faktoritele Kruskal Wallis testiga

Tõenäosus	Organisatsiooni struktuur ja juhtimine	Eesmärkide joondumine	Väärtused ja uskumused	Koostöö	Otsustamine	Vastutus ja aruandekohustus	Hinnangud kooli-juhi kohta	Hinnangud õpetajaskonna kohta
(p)	0,318	0,246	0,045 *	0,725	0,828	0,699	0,589	0,143

Allikas: Autori arvutused

Jooniselt 2.2 on näha, et neli kooli koonduvad faktorile väärtused ja uskumused antud keskmiste alusel ühte nurka ja ülejäänud kuus kooli teise nurka. Kuna jooniselt on näha koolide grupeerumist kaheks, teeb töö autor järgnevalt Kruskal-Wallis testi, et selgitada välja omavahel sarnase grupi moodustavad koolid.



Joonis 2.2. Faktori väärtused ja uskumused järgi koolide jagunemine kaheks grupiks
Allikas: Autori koostatud

Alljärgnev tabel 2.10 näitab faktori väärtused ja uskumused keskmiste sarnasust koolidel, kelle hinnangud antud faktorile olid keskmisest kõrgemad ning koolidel, kelle keskmised hinnangud antud faktorile olid keskmiselt madalamad. Seega saab järeldada, et antud koolid on sellise grupeerimise järel sarnased ning edasised analüüsid ei ole vajalikud. Tabelist nähtub, et koolid nr 1, 3, 5 ning 6 moodustavad omavahel sarnase grupi. Koolijuhtidega läbiviidud intervjuude põhjal toob töö autor välja, et koolides nr 1, 5 ning 6 on ka koolijuhtide puhul olemas ühised jooned (sama kinnitavad ka enesehindamise küsimustiku tulemused, kus koolijuhtide hinnangud küsimustele langevad kokku).

Kuna kooli nr 3 koolijuhiga intervjuu ebaõnnestus siis kahjuks ei oska töö autor antud kooli puhul seostada koolijuhti käesoleva tulemusega.

Tabel 2.10. Koolide erinevuste hindamine faktoritele väärtused ja uskumused Kruskal Wallis testiga

Koolid (nr)	Väärtused ja uskumused (p)
2; 4; 7; 8; 9; 10	0,929
1; 3; 5; 6	0,948

Allikas: Autori arvutused

Saab öelda, et jaotunud eestvedamise viie faktori osas olid koolide keskmised sarnased. Faktori väärtused ja uskumused osas, mille keskmised koolide lõikes erinesid, jagunesid koolid kaheks grupiks – koolid, mille keskmised faktorile jäid hinnangutes samuti üle keskmise (keskmised vahemikus 3,97 – 4,13), moodustasid ühe grupi ning koolid, mille keskmine faktori hinnangutes jäi alla keskmise (keskmised vahemikus 3,53 – 3,65), moodustasid teise grupi (vt tabel 2.8 lk 46).

Tabel 2.11. Organisatsioonilise eestvedamise faktorite kirjeldav statistika

Kool (nr)	Org. tulevikule orienteeritus	Võrgustiku struktuur (põhif.)	Kontrolli süsteemid	Mitte-formaalne kommunikatsioon	Tsentraliseerituse määr	Org. sooritusvõimelisus
Keskmine (SD)						
1	5,40 (1,49)	4,08 (1,74)	5,54 (1,58)	4,99 (1,70)	5,12 (1,78)	5,51 (1,62)
2	5,80 (1,28)	5,06 (1,63)	5,62 (1,38)	5,02 (1,59)	5,83 (1,29)	5,39 (1,24)
3	5,58 (1,34)	4,98 (1,44)	5,35 (1,81)	4,78 (1,39)	5,08 (1,74)	5,15 (1,70)
4	5,63 (1,11)	4,79 (1,55)	5,33 (1,11)	4,86 (1,47)	5,42 (1,26)	5,52 (1,04)
5	4,52 (1,71)	4,76 (1,54)	4,82 (1,64)	4,78 (1,57)	4,45 (1,62)	5,01 (1,65)
6	4,81 (1,96)	5,15 (1,37)	4,77 (1,79)	3,92 (1,63)	4,35 (2,02)	4,85 (1,89)
7	5,26 (1,51)	4,65 (1,58)	5,03 (1,48)	4,34 (1,58)	5,36 (1,53)	5,12 (1,28)
8	5,45 (1,18)	5,46 (1,21)	5,88 (1,18)	4,88 (1,76)	5,41 (1,31)	6,45 (0,87)
9	6,02 (0,92)	5,43 (1,49)	5,75 (1,05)	4,80 (1,62)	5,98 (0,97)	5,92 (0,84)
10	5,91 (0,85)	5,41 (1,45)	5,50 (1,18)	5,05 (1,46)	5,41 (1,38)	5,68 (1,27)

Allikas: Autori arvutused

* Tumeda taustaga tähistatud nõrgemad keskmised hinded faktorile, milles koolid erinesid (vt tabel 2.12 lk 49)

Ülalolevast tabelist 2.11 on näha, et organisatsioonilise eestvedamise küsimustiku vastused jäid kõigi viie faktori puhul keskmisest kõrgemaks, jäädes vahemikku 3,92 – 6,45.

Kõige madalama keskmise hinnangu olid andnud kooli nr 6 töötajad faktorile infovahetus ning kõige kõrgema keskmise hinnangu olid andnud kooli nr 8 töötajad tulemuslikkuse faktorile organisatsiooni sooritusvõimelisus. Saadud tulemustest on näha, et ka organisatsioonilise eestvedamise korral on kooli nr 9 tulemused võrreldes teiste koolidega osaliselt kõrgemad (faktori organisatsiooni tulevikule orienteeritus on tunduvalt kõrgem).

Standardhälve on kõrge, mistõttu võib järeldada, et õpetajad ei ole oma arvamustes üksmeelel. Põhjuseks võib olla, et õpetajad käivad tunde andmas mitmes koolis ja seetõttu võivad tekkida vastustes erisused, samuti võib põhjusena välja tuua eelnevalt välja toodud koolide ümberkorraldused.

Alljärgnev tabel 2.12 kajastab kümne kooli keskmiste erinevusi organisatsioonilise eestvedamise viie faktori osas, tõenäosus (p) jääb vahemikku 0,037 – 0,228. Saadud tulemustest on näha, et kahe organisatsioonilise eestvedamise faktori (organisatsiooni tulevikule orienteeritus ja tsentraliseerituse määr) ning tulemuslikkuse faktori organisatsiooni sooritusvõime keskmiste erinevus on statistiliselt erinev, seega jätkab autor antud faktoritega analüüsi.

Tabel 2.12. Koolide erinevuste hindamine organisatsioonilise eestvedamise faktoritele Kruskal Wallis testiga

Tõenäosus	Org. tulevikule orienteeritus	Võrgustiku struktuur	Mitteformaalne kommunikatsioon	Tsentraliseerituse määr	Kontrolli süsteemid	Org. sooritusvõimelisus
(p)	0,039 *	0,172	0,228	0,037 *	0,142	0,041 *

Allikas: Autori arvutused

Järgnevalt otsustas töö autor välja jätta analüüsist koolid, kelle keskmine hinnang faktorile organisatsiooni tulevikule orienteeritus jäi alla 5,0 (kool nr 5 ja kool nr 6). Esmalt kontrollis töö autor erinevusi faktori organisatsiooni tulevikule orienteeritus osas ning seejärel faktori tsentraliseerituse määr (tabel 2.13) osas. Saadud tulemustest on näha, et testitud kaheksa kooli keskmised faktorite organisatsiooni tulevikule orienteeritus ning tsentraliseerituse määr osas on sarnased ning antud faktoritega edasisi analüüse teha pole vajalik.

Tabel 2.13. Koolide erinevuste hindamine faktorite organisatsiooni tulevikule orienteeritus ja tsentraliseerituse määr ning tulemuslikkuse faktori organisatsiooni sooritusvõimelisus Kruskal Wallis testiga

Kool (nr)	Faktor	Tõenäosus (p)
1; 2; 3; 4; 7; 8; 9; 10	Org. tulevikule orienteeritus	0,528
1; 2; 3; 4; 7; 8; 9; 10	Tsentraliseerituse määr	0,699
1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 9; 10	Organisatsiooni sooritusvõimelisus	0,534

Allikas: Autori arvutused

Seega saab öelda, et faktorite organisatsiooni tulevikule orienteeritus ja tsentraliseerituse määr osas koolide nr 5 ja 6 keskmised on sarnased. Et kontrollida kahe kooli sarnasusi faktorite organisatsiooni tulevikule orienteeritus ja tsentraliseerituse määr osas, tegi töö autor antud koolide kohta U-testi (tabel 2.14), mille alusel on näha, et kahe kooli keskmised on sarnased jaotunud eestvedamise faktorite organisatsiooni tulevikule orienteeritus ja tsentraliseerituse määr osas. Antud koolide direktorid on suhteliselt sarnase taustaga (tee koolijuhiks saamisel on olnud sarnane) ning ka enesehindamise küsimustikule on koolide nr 5 ja 6 koolijuhid vastanud väga väikese erinevusega.

Tabel 2.14. Koolide nr 5 ja 6 hindamine U-testi abil

Tõenäosus	Org. tulevikule orienteeritus	Tsentraliseerituse määr
(p)	0,423	0,944

Allikas: Autori arvutused

Kuna tulemuslikkuse faktorile antud keskmine hinnang oli kõrge (keskmine hinnang 6,45) ühel koolil (kool nr 8), otsustas töö autor antud kooli analüüsist välja jätta ja kontrollida teiste koolide sarnasust antud faktori keskmiste osas. Tabelist 2.13 on näha, et üks kool (kool nr 8) on tulemuslikkuse faktori keskmiste osas teistest koolidest erinev, antud kooli töötajad hindavad kooli tulemuslikkuse faktorit organisatsiooni sooritusvõimelisus tunduvalt kõrgemaks võrreldes ülejäänud üheksa kooliga. Intervjuust antud koolijuhiga tuli välja, et tegemist on elukestvate õpet ja töötajate arendamist hindava liidriga. Koolijuht rääkis innustunult oma meeskonna multifunktsionaalsetest oskustest, kõrghariduse omandamise soodustamisest koolijuhi poolt ning ka mitmest töötajast, kellele on antud võimalus ametikõrgenduseks. „Olen mitmele töötajale teinud ettepanekuid oma ametipostil tõusta ja mitmed töötajad on tänu sellele läinud uuesti kooli, omandanud kõrghariduse. Iga töötaja, kes meil majas on, peab suutma ellu jääda ka siis

kui kooli enam ei ole. Minu inimesed kõik on multifunktsionaalsed. Ma väärtustan elukestvat õpet.“ (Koolijuht 8, 2016) Just selliselt kirjeldas antud kooli juht oma põhimõtteid töötajate arendamisel.

Järgnevalt kontrollib töö autor organisatsioonilise eestvedamise põhifaktorite vahelisi interaktsioone – esmalt faktori organisatsiooni tulevikule orienteeritus ning kontrolli süsteemid interaktsioonid, mida võib defineerida kui strateegilised tegevused ning teiseks faktorite organisatsiooni tulevikule orienteeritus ja võrgustiku struktuur interaktsioonid, mida võib defineerida kui organisatsiooni kohesiivsus (Kivipõld, Vadi 2013: 377). Järgnevas tabelis 2.15 kajastuvad interaktsioonide erinevused koolide osas.

Tabel 2.15. Organisatsioonilise eestvedamise põhifaktorite vahelised interaktsioonid Wilcoxon testi abil

Kool	Org. tulevikule orienteeritus	Kontrolli süsteemid	Võrgustiku struktuur (põhif.)	Strateegilised tegevused (p)	Org. kohesiivsus (p)	Strateegilised tegevused	Org. kohesiivsus
1	5,40	5,54	4,08	0,799	0,083	1	1
2	5,80	5,62	5,06	0,123	0,089	1	1
3	5,58	5,35	4,98	0,511	0,051	1	1
4	5,63	5,33	4,79	0,145	0,010 *	1	0,9
5	4,52	4,82	4,76	0,252	0,694	1	1
6	4,81	4,77	5,15	0,531	0,059	1	1
7	5,26	5,03	4,65	0,386	0,086	1	1
8	5,45	5,88	5,46	0,027 *	0,953	1,1	1
9	6,02	5,75	5,43	0,065	0,016 *	1	0,9
10	5,91	5,41	5,41	0,030 *	0,002 *	0,9	0,9

Allikas: Autori arvutused

Tabelist on näha, et organisatsiooni kohesiivsus on tugev kümnest koolist seitsmes, mis näitab, et üldhariduskoolides on üldiselt siiski ühtehoidvad ja üksteist toetavad meeskonnad. Madala kohesiivsusega on koolid nr 4; 9 ja 10. Koolis nr 8 on strateegiasse suunatud tegevused tugevad, mida kinnitab ka antud kooli puhul kõige kõrgem keskmine hinnang organisatsiooni sooritusvõimelisusele (vt tabel 2.11 lk 48). Koolis nr 10 on antud faktor madal ning madal on ka organisatsiooni kohesiivsus, mida võib seletada antud kooli puhul väga tugeva mittesekkuva juhtimisstiiliga (vt tabel 2.16 lk 52).

Seega saab välja tuua, et faktori väärtused ja uskumused osas jagunesid koolid kahte gruppi arvestades vastajate hinnangute keskmisi, esimese grupi koolides oli keskmine hinnang kõrgem ning teise grupi koolides oli keskmine hinnang madalam. Samas peab märkima, et faktorile antud hinnangutest kõige madalam väärtus oli 3,45, mis tähendab, et kõik keskmised hinnangud jäid kõrge taseme skaalale. Faktorite organisatsiooni tulevikule orienteeritus ja tsentraliseerituse määr osas olid sarnased koolid nr 5 ja 6, kuna mõlema kooli keskmised antud faktoritele olid võrreldes teiste koolidega tunduvalt madalamad, jäädes alla 5,0. Tulemuslikkuse faktori organisatsiooni sooritusvõime korral jäi eraldiseisvaks kooliks nr 8, kelle keskmine antud faktorile oli tunduvalt kõrgem (6,45) võrreldes teiste koolidega (kõrge keskmise hinde osas tuli järgmiseks kool nr 9, kelle keskmine hinnang oli 5,92). Võrreldes koole organisatsioonilise eestvedamise põhifaktorite interaktsioonide osas, siis tuleb välja, et koolis nr 8 on kõrged nii organisatsiooni strateegiasse suunatud tegevused kui ka organisatsiooni kohesiivsus ning koolis nr 10 vastupidi, mõlemad interaktsioonid on madalal tasemel. Organisatsiooni kohesiivsus on madal veel koolides nr 4 ja nr 9. Kooli nr 4 puhul võib märkida, et antud koolijuht tõi välja, et kuna tegemist on väikse kooliga, siis õpetajad töötavad mitmes koolis ja seetõttu on ka õpetaja tööpäevad pingelisemad (Koolijuht 4, 2016). Kooli nr 9 puhul on tõenäoliselt põhjuseks alles hiljuti kokku pandud meeskonnaga ning seetõttu võib olla, et õpetajad ei ole siiski veel päriselt üksteisega kohanenud.

Intervjuudest koolijuhtidega (alljärgnev tabel 2.16) saab välja tuua, et tugevat autentse eestvedamise mustrit kasutavad koolijuhid on oma töötajate suhtes samuti usaldavamad ja nendes koolides (koolid nr 1; 2; 6; 7; 8) on kõrgem ka detsentraliseerituse tase. Välja paistab veel kõikide koolide puhul tugev tasudega motiveerimine, mille põhjuseks tõenäoliselt ühelt poolt on riigi tasandi muudatused koolide rahastamisel, samas hindavad koolide õpetajad ka mitterahalisi motivaatoreid (nt tänukirjad ja kiituskirjad erinevate saavutuste eest, kiituskiri aasta töötajale, ühised väljasõidud kogu kollektiivile jne), kuigi analüüsist ei tule antud aspekt tegelikult välja saab antud väidet välja tuua direktoritega läbiviidud intervjuude põhjal (Koolijuht 1, Koolijuht 2, Koolijuht 4, Koolijuht 5, Koolijuht 6, Koolijuht 7, Koolijuht 8, Koolijuht 9, Koolijuht 10).

Kool nr 10 paistab ainukese koolina silma tugeva juhipoolse sekkumatuse tõttu. Intervjuu põhjal koolijuhiga võib töö autor välja tuua antud koolis väga tugeva õppejuhi rolli,

mis tähendab, et õpetajad suhtlevad rohkem oma otsese ülemusega ning koolijuhiga igapäevaselt kokkupuudet ei ole. Direktor tõi intervjuus välja, et „Üldiselt jõuab lõpuks kogu info minuni, aga käiakse rohkem õppejuhi ja infojuhi juures“ (Kooljuht 10, 2016). Antud tulemusi kinnitab ka koolijuhi enesehindamise küsimustik, kus koolijuht on märkinud, et ta pigem ei kontrolli tööprotsesse ning ei sekku otsustamisse. Kuna koolis nr 3 intervjuu koolijuhiga ebaõnnestus, siis antud kooli ei ole kajastatud tabelis 2.16.

Tabel 2.16. Intervjuu tulemused koolijuhtidega

Eestvedamise stiil	Kool (nr)	1	2	4	5	6	7	8	9	10
Autentne	Suhete läbipaistvus	S	S	M	M	S	S	S	M	S
	Tasakaalustatud tegevus	S	S	M	S	S	S	S	S	M
	Eneseteadlikkus	S	S	M	M	S	S	S	S	S
Ümberkujundav	Idealiseeritud mõju (karismaatilisus)	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	Tuleviku suhtes inspireerimine	M	S	S	M	S	S	S	M	M
	Individuaalsuse arvestamine	M	M	S	S	S	S	S	M	S
	Intellektuaalsuse stimuleerimine	S	M	M	S	S	S	S	M	S
Pragmatiline	Motiveerimine tasudega	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	Aktiivne / passiivne sekkumine	W	W	M	M	W	W	W	M	M
	Sekkumatus	W	W	W	W	W	W	W	W	S

Allikas: Autori arvutused

* S – tugev; M – keskmine; W- nõrk

Ümberkujundava eestvedamise faktorid idealiseeritud mõju ja inspireeriv motiveerimine on samas ka juhi karisma faktorid. Tabelist 2.16 näeme, et uuringus osalenud koolijuhtidel on kõigil tugev idealiseeritud mõju faktori olemasolu. Samas on eristumine inspireeriva motiveerimise faktori osas, kus koolijuhid jagunevad kaheks. Inspireeriv motiveerimine iseloomustab juhi visionaarse eestvedamise omadust, mille olemasolu tegelikult kompenseerib organisatsioonilise eestvedamise nõrga olemasolu. Sarnase faktori-na saab välja tuua veel tasudega motiveerimise, mis on kõigis koolides tugev. Kuna antud faktori osas on kõik koolid sarnased, võib arvata, et faktor motiveerimine tasudega on tugev kõigis Tartu linna ja maakonna üldhariduskoolides.

2.3. Tartu linna ja maakonna üldhariduskoolide eestvedamise eripärade vahelised seosed

Kollektiivse eestvedamise stiilide (jaotunud ja organisatsiooniline eestvedamine) omavaheliste seoste väljatoomiseks kasutab töö autor korrelatsioonalanüüsi. Antud analüüsi abil on võimalik tuvastada ka jaotunud eestvedamise küsimustiku kui kollektiivse eestvedamise hindamise instrumendi eesti keelde adapteerimise õnnestumist.

Seega viib töö autor järgmise etapina läbi Spearmani korrelatsioonalanüüsi. Kuna uuri-
muse tulemusel saadud andmete näol on tegemist mittelineaarsete järjestustunnustega, siis on Spearmani korrelatsioonalanüüs sobiv meetod tuvastamiseks seoseid jaotunud ja organisatsioonilise eestvedamise faktorite vahel. Eraldi võib Spearmani korrelatsioonalanüüsi valimise põhjusena välja tuua valimi suuruse, kuna töö autor mõõdab kollektiivse eestvedamise olemasolu koolides, siis valimi suuruseks on kümme kooli ehk kümme kollektiivi. Alljärgnevalt tabelist 2.17. on näha, et jaotunud eestvedamise nelja faktori (organisatsiooni struktuur ja juhtimine, eesmärkide joondumine, väärtused ja uskumused ning koostö) ja organisatsioonilise eestvedamise kõigi viie (organisatsiooni tulevikule orienteeritus, võrgustiku struktuur, kontrolli süsteemid, mitteformaalne infovahetus ja tsentraliseerituse määr) faktori vahel on olemas positiivsed seosed. Faktori vastutus ja aruandekohustus ning teiste faktorite vahel seosed puuduvad, kuid kuna antud faktori sisemine reliaablus oli samuti nõrk (Cronbachi $\alpha=0,58$), siis järeldeb töö autor, et faktori adapteerimine Eesti oludesse ei ole käesolevas töös siiski väga hästi õnnestunud.

Tabelist 2.17 on näha, et jaotunud eestvedamise tulemuslikkuse faktor hinnangud koolijuhi kohta ei ole otseselt seotud kollektiivse eestvedamise faktoritega, kuid omab seost organisatsioonilise eestvedamise tulemuslikkuse faktoriga organisatsiooni sooritusvõimelisus. Antud seos on täiesti arusaadav, kuna juhi liidrikäitumine on eelduseks, et organisatsioon ja selle töötajad oleksid ühtsed. Seetõttu ei ole koolijuhi käitumist võimalik hinnata vaid ühe instrumendi abil. Hindamaks koolijuhtide liidrikäitumist viis töö autor läbi intervjuud (tabel 2.16 lk 53), mille alusel on võimalik täpsemalt diskuteerida koolijuhtide eestvedamise eripärade avaldumise osas. Kuna faktoril hinnangud koolijuhi kohta puudub seos nii jaotunud kui ka organisatsioonilise eestvedamise faktoritega, siis ehk

oleks edaspidistes uuringutes otstarbekas mõelda, kas antud faktori kasutamine ESHA-ETUCE küsimustiku osana on üldse vajalik.

Tabel 2.17. Jaotunud eestvedamise faktorite ja organisatsioonilise eestvedamise faktorite vahelised korrelatsioonid

Faktor	Org. struktuur ja juhtimine	Eesmärkide joondumine	Väärtused ja uskumused	Koostöö	Otsustamine	Vastutus ja aruandekohustus	Org. tulevikule orienteeritus	Võrgustiku struktuur	Mitteformaalne kommunikatsioon	Tsentraliseerituse määr	Kontrolli süsteemid	Hinnangud koolijuhi kohta	Hinnangud õpetajaskonna kohta
Eesmärkide joondumine	,71*	1,00											
Väärtused ja uskumused	,71*	,44	1,00										
Koostöö	,72*	,70*	,65*	1,00									
Otsustamine	,56	,37	,14	,52	1,00								
Vastutus ja aruandekohustus	,44	,32	,40	,26	,20	1,00							
Org. tulevikule orienteeritus	,87**	,62*	,69*	,75*	,46	,16	1,00						
Võrgustiku struktuur	,84**	,76*	,65*	,76*	,53	,60	,70*	1,00					
Mitteformaalne kommunikatsioon	,77**	,57	,54	,82**	,82**	,46	,62	,75*	1,00				
Tsentraliseerituse määr	,75*	,66*	,83**	,71*	,39	,32	,85**	,73*	,58	1,00			
Kontrolli süsteemid	,84**	,84**	,60	,71*	,48	,58	,66*	,98**	,68*	,71*	1,00		
Hinnangud koolijuhi kohta	,42	,47	,06	,48	,13	-,01	,38	,43	,16	,15	,50	1,00	
Hinnangud õpetajaskonna kohta	,92**	,67*	,84**	,65*	,46	,40	,81**	,86**	,68*	,85**	,84**	,22	1,00
Org. sooritusvõimelisus	,77**	,86**	,66*	,92**	,41	,27	,72*	,83**	,68*	,75*	,86**	,62*	,75*

Allikas: autori arvutused

** Statistiliselt oluline, $p \leq 0,01$; * Statistiliselt oluline, $p \leq 0,05$

Tulemuslikkuse faktori hinnangud õpetajaskonna kohta ning organisatsiooni sooritusvõimelisus positiivset seost tsentraliseerituse määraga kinnitab ka faktori tsentraliseeri-

tuse määrale antud kõrged keskmised hinnangud enamiku (va koolid nr 5 ja nr 6) koolide poolt. Võib öelda, et koolides on valdavalt kõrge detsentraliseeritus ehk vastutus ja otsustusõigus on jagatud ja õpetajad tajuvad seda selgelt, seetõttu suhtuvad õpetajad kooli juhtimises osalemisel ja ka kooli edusse suurema pühendumusega. Töö autorile on ootamatu, et faktoril otsustamine on seos ainult faktoriga mitteformaalne kommunikatsioon, pigem ootas töö autor, et faktorite otsustamine ja tsentraliseerituse määr vahel võiks seos olemas olla. Samas võib antud seose olemasolu viidata mitteformaalse otsustamise aspekti olemasolule koolides. Kuna faktori otsustamine väited on rohkem otsustusvabaduse kohta, siis soovib töö autor ESCHA-ETUCE jaotunud eestvedamise küsimustiku edaspidises adapteerimises Eesti oludesse mõelda faktori eestikeelse nimetuse muutmise peale.

Alljärgnevas tabelis 2.18 on välja toodud kollektiivse ja individuaalse eestvedamise faktorid, milles koolid olid sarnased.

Tabel 2.18. Kollektiivse ja individuaalse eestvedamise eripärad, milles koolid ei erine üksteisest

Kollektiivne eestvedamine		Individuaalne eestvedamine
Jaotunud eestvedamise faktorid	Organisatsioonilise eestvedamise faktorid	Intervjuu
1. Org. struktuur ja juhtimine 2. Eesmärkide joondumine 3. Koostöö 4. Otsustamine 5. Hinnangud õpetajaskonna kohta	1. Võrgustiku struktuur 2. Kontrolli süsteemid	1. Idealiseeritud mõju (karismaatilisus) 2. Motiveerimine tasudega

Allikas: Autori koostatud

Tabelist on näha, et jaotunud eestvedamise faktorite osas on koolid valdavalt sarnased (erinevused faktori väärtused ja uskumused osas, vt alljärgnev tabel 2.19), samuti olid koolid sarnased tulemuslikkuse faktori hinnangud õpetajaskonna kohta. Organisatsioonilise eestvedamise faktorite osas olid koolide erinevused suuremad, sarnased olid koolid kahe faktori (võrgustiku struktuur ning kontrolli süsteemid) osas ning erinevused olid kahe faktori (org. eesmärkidele orienteeritus ning tsentraliseeritus määr) osas, tulemuslikkuse faktori organisatsiooni sooritusvõime ning kahe interaktsiooni (organisatsiooni strateegilised tegevused ning organisatsiooni kohesiivsus) osas. Individuaalse

eestvedamise osas olid koolijuhid sarnased idealiseeritud mõju ehk karismaatilisuse ning tasudega motiveerimise osas. Koolijuhid tunnevad üldiselt ennast vabalt suheldes töötajatega, jagades oma visiooni ja ärgitades töötajaid tegema sama. Motiveerimise puhul tõid kõik koolijuhid välja erinevad mitterahalised motiveerimisvõtted (nt kolleegi auhind, aasta õpetaja, ühisüritused jne) aga samas tõid kõik koolijuhid välja ka lisatasudega motiveerimise, mis samas mõne koolijuhi meelest on piisav motivaator aga mõne teise koolijuhi arvates ei ole lisatasud motivaatorina piisavad ning töötajaid motiveerib enam just mitterahaline tasu.

Järgnevalt toob töö autor välja koolide lõikes erinevate, nii kollektiivse kui individuaalse, eestvedamise eripärad (tabel 2.19).

Tabel 2.19. Faktorite lõikes koolide eestvedamise eripärad

Kool (nr)	Autentne eestvedamine	Aktiivne / passiivne sekkumine	Org. kohesivsus	Tuleviku suhtes inspireerimine	Org. tulevikule orienteeritus	Väärtused ja uskumused	Tsentraliseerituse määr	Strateegilised tegevused	Sekkumatus	Org. sooritusvõimelisus
8	S	W	S	S	S	S	S	S	W	S
2	S	W	S	S	S	S	S	M	W	M
7	S	W	S	S	S	S	S	M	W	M
1	S	W	S	W	S	M	S	M	W	M
6	S	W	S	S	M	M	M	M	W	M
5	W	M	S	M	M	M	M	M	W	M
4	W	M	W	S	S	S	S	M	W	M
9	W	M	W	M	S	S	S	M	W	M
10	W	M	W	W	S	S	S	W	S	M
3	-	-	S	-	S	M	S	M	-	M

Allikas: Autori koostatud

* S – tugev; M – keskmine; W- nõrk; - ebaõnnestunud intervjuu

Tabelist 2.19 on näha Tartu linna ja maakonna üldhariduskoolide eestvedamise eripärad. Tabeli põhjal saab öelda, et koolid, kus on madal organisatsiooni tulevikule orienteerituse ja tsentraliseerituse määr on madal ka väärtuste ja uskumuste faktor. Antud mustrit kinnitab ka faktorite vaheline korrelatsioonanalüüs (vt tabel 2.17 lk 55), kust on näha, et faktorid eesmärkide joondumine ning väärtused ja uskumused on omavahelises seoses

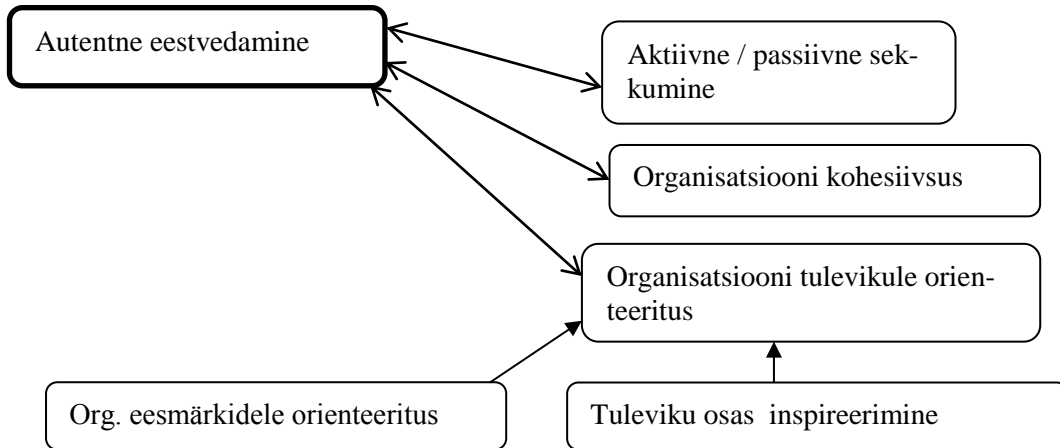
faktoritega organisatsiooni tulevikule orienteeritus ning tsentraliseerituse määr. Kuigi tabelist 2.17 on näha, et faktori väärtused ja uskumused ning faktorite organisatsiooni struktuur ja juhtimine ning koostöö vahel on samuti seos, ei avalda nende faktorite koostoime edasist vastastikust mõju. Töö autor on arvamusel, et lisaks väärtuste ja uskumuste faktorile on veel komponente, mida käesoleva töö käigus läbi viidud uuringu abil ei olnud võimalik tuvastada. Tabeli 2.19 põhjal saab öelda, et madal hinnang ainult ühele faktorile, väärtused ja uskumused, ei põhjusta mõne teise faktori madalat hinnangut.

Töö autor kasutas lisaks Wilcoxon'i testi, et lisada interaktsioonide dimensioonid kollektiivse eestvedamise eripärade kinnitamiseks organisatsioonilise eestvedamise põhifaktorite põhjal. Tabelist 2.15 (lk 51) on näha, et koolil nr 8 on väga tugev organisatsiooniline kohesiivsus, mida toetab antud kooli puhul ka kõrge keskmine hinnang faktorile organisatsiooni sooritusvõimelisus. Koolid, kus on tugev autentne eestvedamisstiil on ka kõrge organisatsiooniline kohesiivsus (kool nr 1; 2; 6; 7; 8), kõrge detsentraliseerituse tase ning madal aktiivse/passiivse sekkumise tase (joonis 2.3 lk 59). Autentsel eestvedamisstiilil on seos olemas nii individuaalse kui ka kollektiivse eestvedamise faktoritega (vt alljärgnev joonis 2.3).

Antud juhul paistavad erandina silma kool nr 5 ja kool nr 1. Koolis nr 5 on küll organisatsiooni kohesiivsus kõrge, kuid juhi autentsus on madal. Koolis nr 1 on madal tuleviku suhtes inspireerimine, kuid organisatsiooni kohesiivsus on kõrge. Kuna organisatsiooni kohesiivsuse juures on oluline ka selge tulevikuvisioni olemasolu ja tabelist 2.15 on näha, et koolis nr 1 on kõrge organisatsiooni tulevikule orienteeritus, kuid koolis nr 5 vastav faktor madal, võib just tulevikuvisioni olemasolu või selle puudumine kollektiivsel tasemel põhjuseks olla. Koolis nr 5 on küll juhil selge tulevikuvaade, kuid kollektiivi tasandil on see madal ning koolis nr 1 on tulevikuvaade kollektiivi tasemel kõrge kuid juhil madal.

Allolevalt jooniselt 2.3 on näha, et autentsel eestvedamisel on seosed nii kollektiivse (organisatsiooni kohesiivsus ja organisatsiooni tulevikule orienteeritus) kui ka individuaalse eestvedamise (aktiivne / passiivne sekkumine) faktoritega. Samas ei oska käesoleva uuringu tulemusel töö autor välja tuua, kumba pidi mõju toimub. Töö autor arvab tuginedes teooriale, et mõju antud faktorite vahel on vastastikune. Seega võiks arvata, et

kui juht (koolis ka tegelikult pedagoogiline personal) keskendub autentse eestvedamise kompetentsi arendamisele, siis töörahulolu organisatsioonis suureneb ja meeskond on enam rahul ka liidri eestvedamisstiiliga.



Joonis 2.3. Autentse eestvedamise seosed kollektiivse ja individuaalse eestvedamise teguritega

Allikas: autori koostatud

Tabelite 2.15 (vt lk 51), 2.16 (vt lk 53) ning 2.19 (vt lk 57) põhjal võib ühe erandina välja tuua kooli nr 10, kus on madalad nii kollektiivne võimekus, organisatsiooniline kohesiivsus, madal juhi autentsus, millega kaasneb tugev sekkumatus juhi poolt. Samas õpetajate keskmised hinnangud jaotunud eestvedamise ja organisatsioonilise eestvedamise faktoritele jäid keskmisest tasemest kõrgemale. Antud kooli puhul tooks töö autor intervjuu põhjal välja subjektiivse arvamuse, et kuigi koolis valitseb tugev *laissez faire* eestvedamisstiil, on kollektiivsele eestvedamisele hinnangud kõrged. Tabeli 2.19 põhjal võib kooli nr 10 erinevuse teistest koolidest välja tuua, kuna antud koolis ainukesena on tugev sekkumatus juhi poolt ning ainukese koolina nõrk strateegiliste tegevuste interaktsioon. Kuna ülejäänud koolide osas on sekkumatuse faktor nõrk ning strateegiliste tegevuste interaktsioon keskmine (ühe kooli puhul ka tugev) siis võib järeldada, et nende näitajate vahel on seos. Strateegilised tegevused hõlmavad juhi poolt visiooni ja eesmärkide viimist töötajateni, et töötajad saaksid üheselt aru, milles seisneb nende igapäevatöö olulisus ka pikemas perspektiivis, liidri ülesanne on soovitud tulemuste saavutamiseks vajaliku keskkonna loomine. Koolijuhtimises järelikult oodatakse pigem kooli juhi poolt sekkumist teatud tegevustesse ja otsustamisse.

Teise väga tugevalt erineva koolina saab välja tuua kooli nr 8, kus kollektiiv oli enamjaolt kõrgelt hinnanud kõiki kollektiivse eestvedamise faktoreid ning ka intervjuu puhul saab välja tuua tugeva ja enesekindla koolijuhi, kellel on tugev side oma meeskonnaga, õpilastega, vanematega ja kogukonnaga. Koolijuht tõi välja, et kõik tema töötajad teavad peast kooli visiooni. Kõigi poolt omaks võetud visioonil on tugev konkurentsieelist tõstev jõud, mida näitab ka antud kooli erinemine organisatsioonilise eestvedamise tulemuslikkuse faktori organisatsiooni sooritusvõime kõige kõrgema keskmise hinnangu osas.

Kernis ja Goldmani (2006) tõlgenduse järgi on autentne juht suhetele orienteeritud ehk hindab avatust, ausust ja teiste inimestega siirast suhtlemisviisi. Intervjuudest tuleb välja, et Tartu linna ja maakonna üldhariduskoolide juhid hindavad valdavalt just autentust. Kõik koolijuhid on toonud esimesena välja, et peavad väga oluliseks avatust ja ausust. Samuti võib intervjuude põhjal sarnase aspektina välja tuua, et koolijuhid pooldavad otsuste vastuvõtmisel eelnevat põhjalikku selgitamist ja kogu kollektiivi koostöös lahenduste väljatöötamise meetodeid (näiteks käivad kollektiivid kord õppeaasta jooksul väljasõidul, kus toimuvad tavaliselt meeskonnatöö koolitused). (Koolijuht 1, Koolijuht 2, Koolijuht 4, Koolijuht 5, Koolijuht 6, Koolijuht 7, Koolijuht 8, Koolijuht 9, Koolijuht 10) Sama viisi õpetajate regulaarseks arendamiseks on välja toonud ka Spillane (2016: 15) kui ühe meetodi, et julgustada õpetajate eestvedaja rolli võtmist.

Ümberkujundava eestvedamise ühe peamise väljakutsena on erinevad uurijad välja toonud töötajate tugevuste tuvastamise ja nende tugevuste õige ärakasutamise organisatsiooni missiooni ja visiooni täideviimisel. Ka intervjuudest koolijuhtidega tuli välja, et ümberkujundava eestvedamise ühe aspekti – individuaalsuse arvestamine – rakendamine on koolitöö keskkonnas suhteliselt keeruline, kuna õppeasutuse juhile on omaette väljakutse mõelda õpetajatele uusi, väljakutseid pakkuvaid ja individuaalsust arvestavaid ülesandeid. Direktor Ene Tannberg (veebruar 2016) ütles, et väga oluline on leida inimesele õige väljund - töötaja, kes on valel ametikohal võib olla väga ebaproduktiivne, samas leides sellele töötajale õige väljundi võib tegelikkuses olla tegemist väga hea ja eduka töötajaga.

Viimaste aastate suured muudatused haridussüsteemis ning koolivõrgu korrastamised on viinud ka koolijuhid tavapärasest töörütmist kõrvale, antud asjaolu tuli välja ka in-

tervjuudest, kui koolijuhid rääkisid, et keeruline on hakkama saada muudatustega, mis kestavad niivõrd kaua. Samuti toodi välja, et keeruline on meeskonda pidevate muudatuste taustal motiveerida ning jõustada. Kuigi koolide eestvedamine on hetkel muutuste keerises jäi töö autorile tunne, et juhtidel ei ole hetkel veel arusaamist, kuidas õpetaja professioni nende muutuste juhtimisel kooli heaks ära kasutada. Töö autor arvab, et koolijuhtidel ja ka liidritel oleks heaks väljakutseks mentoriks olemine noorematele, alles õpetajana tööd alustavatele kolleegidele. Mentoriks olemine on positiivse mõjuga nii alles alustavale õpetajale, juba pikema staaziga õpetajale ja kindlasti ka koolijuhile. Traditsiooniliselt peetakse ka tänapäeval veel juhtimist ja eestvedamist üksikisiku tasandil olevaks nähtuseks. Töö autor on suheldes üldhariduskoolide direktoritega mõistnud, et ka juhid ise tunnevad siiski, et nende osavõtu ja heakskiiduta ei viida asutustes läbi muudatusi ja uusi ning innovaatilisi ettevõtmisi ei algatata.

Kuigi antud magistritöös tulid välja seosed autentse eestvedamise ning individuaalse ja kollektiivse eestvedamise vahel, ei saa tulemusi laiendada üle Eesti koolide. Käesoleval magistritööl leidub mitmeid edasiarendamisvõimalusi. Antud töö raames viis töö autor läbi uurimuse kümnes Tartu linna ja maakonna üldhariduskoolis, kaasatud oli umbes 160 õpetajat ning kümme koolijuhti. Selleks, et kinnitada käesolevas töös saadud tulemusi, on soovitatav viia läbi uuring suurema arvu koolidega. Uuringusse võiks kaasata koole üle Eesti ning võimalusel linna ja maakonna koole võrdsel arvul.

KOKKUVÕTE

Tänapäeva kiiresti muutuv ühiskonnas on muutumas ka hariduskontseptsioonid, koolijuhilt oodatakse järjest enam administratiivse juhtimise oskust, koostööoskust erinevate osapooltega aga samas ka õpetajate motiveerimist, arendamist ja toetamist, osalemist õppe- ja kasvatustööd toetavas tegevuses. Koolijuhi roll on eelkõige toetada õpetajate omavahelist koostööd, neid julgustada ja suunata olla avatud uuendustele. Efektive juhtimise oluline tunnus on jagatud eestvedamine ja vastutus kooli juhtimisel ning õpetajate osalemine otsustusprotsessis.

Käesoleva magistritöö esimeses peatükis on töö autor analüüsinud individuaalse ja kollektiivse eestvedamise kontseptsioone ning samuti koolide eestvedamise eripärasid. Tuginedes teaduslikule kirjandusele valis töö autor individuaalse eestvedamise kontseptsioonidest autentse ja ümberkujundava eestvedamise stiilid ning kollektiivse eestvedamise kontseptsioonidest jaotunud ja organisatsioonilise eestvedamise stiilid. Autentne eestvedamisstiil keskendub rohkem juhi isikule, tema usaldusväärsusele, eetilisele ning juhtimisele eeskuju andmise kaudu. Ümberkujundav eestvedamisstiil keskendub töötajate motiveerimisele läbi nende arendamise ja individuaalsuse arvestamise. Jaotunud eestvedamisstiil on täiendus ametlikule juhtimisele läbi mitteametlike liidrite tekke soodustamise ja toetamise. Jaotunud eestvedamise puhul on oluline mitteametlike töörühmade koostöö, mis koondab nii ametlikud kui ka mitteametlikud meeskonnad. Jaotunud eestvedamisstiili kasutamine on eriti levinud just koolijuhtimises. Eduka koostöö korral liiguvad teadmised, kogemused ja eestvedaja roll meeskonnaliikmete vahel ning moodustavad lõpuks mitmete inimeste ja õpetajate ühiste teadmiste summa. Tegelikult saab selliselt olla üheaegselt ka mitu eestvedajat. Organisatsiooniline eestvedamine on individuaalse ja kollektiivse eestvedamise summa, et saada edukalt hakkama väliste organisatsiooni mõjutavate faktoritega, samal ajal keskendudes ka organisatsiooni põhieesmärkidele.

Magistritöö empiirilises osas viis töö autor läbi eestvedamise käsitluste alase uuringu Tartu linna ja maakonna kümnes üldhariduskoolis (Konguta Põhikool, Laeva Põhikool, Nõo Põhikool, Vara Põhikool, Tartu Kesklinna Kool, Tartu Hansa Kool, Tartu Variku Kool, Tartu Annelinna Gümnaasium, Tartu Miina Härma Gümnaasium, Tartu Kristjan Jaak Petersoni Gümnaasium), mille tulemused ja analüüs on kajastatud töö teises peatükis. Uuringu eesmärgiks oli välja selgitada üldhariduskoolide eestvedamise eripärad. Töö autor kasutas uuringu läbiviimiseks kvantitatiivset ja ka kvalitatiivset meetodit (küsimustik, intervjuu). Küsitluste läbiviimiseks kasutas töö autor kahte kollektiivse eestvedamise käsitluse küsimustikku – jaotunud eestvedamise küsimustik, millele vastas kokku 149 koolitöötajat ning organisatsioonilise eestvedamise küsimustik, millele vastas 160 koolitöötajat. Intervjuud viis töö autor läbi kümne koolijuhiga. Saadud andmed on süstematiseeritud programmis MS Excel ja seejärel on tulemusi analüüsitud analüüsiprogrammiga IBM SPSS Statistics. Intervjuude tulemused on analüüsitud eraldi, kasutades sisuanalüüsi ning tulemusi on valideeritud enesehindamise küsimustiku tulemuste abil.

Küsimustike põhjal saab välja tuua, et Tartu linna ja maakonna üldhariduskoolide töötajad hindavad kollektiivse eestvedamise faktoreid keskmiselt kõrgemalt ehk tugevalt. Kõige madalama keskmise hinnangu olid andnud kooli nr 6 töötajad jaotunud eestvedamine faktorile vastutus ja aruandekohustus ning kõige kõrgema keskmise hinnangu olid andnud kooli nr 8 töötajad organisatsioonilise eestvedamise tulemuslikkuse faktorile organisatsiooni sooritusvõimelisus. Koolid olid sarnased jaotunud eestvedamise nelja faktori (organisatsiooni struktuur ja juhtimine, eesmärkide joondumine, koostöö ja otustamine) osas ning ka jaotunud eestvedamise tulemuslikkuse faktori hinnangud õpetajate osas. Organisatsioonilise eestvedamise faktorite lõikes olid koolid sarnased kahe faktori (võrgustiku struktuur ja kontrolli süsteemid) osas.

Erinevused koolide vahel olid jaotunud eestvedamise faktori väärtused ja uskumused osas, kus koolid jagunesid kaheks grupiks – madalama ja kõrgema keskmise hinnangu saanud koolid. Organisatsioonilise eestvedamise kahe faktori (organisatsiooni eesmärkidele orienteeritus, tsentraliseerituse määr) osas erinesid ülejäänud koolidest kaks kooli, nr 5 ja 6, madalamate keskmiste hinnangute tõttu. Organisatsioonilise eestvedamise interaktsiooni organisatsiooni kohesiivsus osas olid seitse kooli sarnaselt tugevad, kol-

mes koolis (koolid nr 4; 9 ja 10) tuli siiski välja, et organisatsiooni kohesiivsus on madal. Interaktsiooni strateegilised tegevused osas eristus üks kool kõrge ja üks kool madala interaktsiooni poolest. Teiste koolide seast eristusid kaks kooli – ühe kooli keskmised hinnangud olid nii kollektiivse kui ka individuaalse eestvedamise faktorite puhul kõrged, teise kooli puhul vastupidi – valdavalt jäid keskmised võrreldes teiste koolidega nõrgemale tasemele. Teiseks eristuvaks grupiks jäi kaks kooli, kellede keskmised hinnangud valdavalt olid madalamad võrreldes ülejäänud koolidega.

Jaotunud eestvedamise küsimustiku eesti keelde adapteerimine õnnestus osaliselt. Kuna faktorite algatusvõime ning vastutus ja aruandekohustus usaldusväärsus jäi antud töös tõestamata ning faktori vastutus ja aruandekohustus ning teiste kollektiivse eestvedamise faktorite vahel korrelatiivsed seosed puuduvad, siis järeldeb töö autor, faktorite adapteerimine vajab veel jätkamist tulevastes töödes. Jaotunud ja organisatsioonilise eestvedamise ülejäänud faktorite vahel on valdavalt positiivsed korrelatiivsed seosed olemas. Kuna tulemuslikkuse faktoril hinnangud koolijuhhi kohta puudub seos nii jaotunud kui ka organisatsioonilise eestvedamise faktoritega (ainuke seos on olemas organisatsioonilise eestvedamise tulemuslikkuse faktoriga organisatsiooni sooritusvõimelisus), siis edaspidistes uuringutes oleks vajalik mõelda, kas antud faktori kasutamine ESHA-ETUCE küsimustiku osana on üldse vajalik. Edaspidistes uuringutes soovitab töö autor mõelda ka faktori otsustamine eestikeelse nimemuutuse peale, kuna antud faktori puhul on seos olemas ainult faktoriga mitteformaalne kommunikatsioon.

Koolide eestvedamise eripäradena saab välja tuua, et koolid, kus on madal organisatsiooni tulevikule orienteerituse ja tsentraliseerituse määr, on madal ka väärtuste ja uskumuste faktor. Samas selgus, et koolid, kus on tugev autentne eestvedamisstiil, on tugev meeskonna ühtekuuluvustunne ehk organisatsiooni kohesiivsus ning ka madal tsentraliseerituse ja aktiivse/passiivse sekkumise tase. Samuti saab välja tuua autentse eestvedamisstiili seose nii individuaalse kui ka kollektiivse eestvedamisstiili faktoritega. Autentset eestvedamisstiili kasutav juht hindab avatust, ausust ning siirust. Intervjuude tulemuste alusel saab välja tuua, et antud aspekte hindavad kõige enam ka koolijuhhid.

Intervjuude tulemuste põhjal saab välja tuua koolijuhtimise ühe peamise väljakutsena individuaalsuse arvestamise õpetajate ameti puhul, mis tundub koolijuhtidele kooli kontseptsioonis suhteliselt keeruline. Viimaste aastate suured muudatused haridussüs-

teemis ning koolivõrgu korrastamised on pannud koolijuhid raskesse olukorda, et hakama saada kõigi muudatustega, mille kestvus tavaliselt on pikaajaline. Samuti toodi välja, et keeruline on meeskonda pidevate muudatuste taustal motiveerida ning võimustada. Kuigi koolide eestvedamine on hetkel muutuste keerises, võib autori uuringu tulemuste põhjal väita, et juhtidel ei ole hetkel veel arusaamist, kuidas õpetaja professiooni nende muutuste juhtimisel kooli heaks ära kasutada.

Kuigi antud magistritöös tulid välja seosed autentse eestvedamise ning individuaalse ja kollektiivse eestvedamise vahel, ei saa tulemusi laiendada kõigile Eesti koolidele. Selleks, et kinnitada käesolevas töös saadud tulemusi, on soovitatav viia läbi uuring suurema arvu koolidega. Uuringusse võiks kaasata koole üle Eesti ning võimalusel linna ja maakonna koole võrdsel arvul.

VIIDATUD ALLIKAD

1. **Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., West, M.** Making schools effective for all: rethinking the task, - *School Leadership & Management*, 2012, Vol 32, No 3, pp 197-213, DOI: 10.1080/13632434.2012.669648
2. **Asif, N., Rodrigues, S.** Qualitative Analysis of Creative Potential of Educational Leaders. - *Journal of Education and Training Studies*, 2015, Vol 3, No 6, pp 279 – 286, DOI: 10.11114/jets.v3i6.1026
3. **Avolio, B. J., Gardner, W.** Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. - *The Leadership Quarterly*, 2005, Vol 16, No 3, pp 315 – 338, DOI: 10.1016/j.leaqua.2005.03.001
4. **Avolio, B.J., Gardner, W., Walumbwa, F., Luthans, E., May, D.** Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. - *The Leadership Quarterly*, 2004, Vol 75, No 6, pp 801—823, DOI: 10.1016/j.leaqua.2004.09.003
5. **Avolio, B.J., Luthans, F., Walumbwa, F.O.** Authentic Leadership: Theory building for veritable and sustained performance. Lincoln, NE: Gallup Leadership Institute, 2004
6. **Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., Weber, T. J.** Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. - *The Annual Review of Psychology*, 2009, Vol 60, pp 421-449, DOI: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163621
7. **Bass, B. M., Avolio, B. J.** Transformational Leadership: A Response to Critiques. Chemers, M.M., Ayman, R. (eds.) *Leadership Theory and Research: Perspectives and Qualitys* (Academic Press, San Diego, CA), 1993, pp 49-80.
8. **Bass, B. M., Steidlmeier, P.** Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. - *Leadership Quarterly*, 1999, Vol 10, No 2, pp 181–217, [<http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ee/eds/detail/detail?vid=10&sid=41ee5320-4f6c-4b0f-b7d0->

9938bd033a0c%40sessionmgr4004&hid=4205&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#AN=2406536&db=bth] 10.02.2016

9. **Begley, P. T.** Self-knowledge, capacity, and sensitivity: prerequisites to authentic leadership by school principals. *Journal of Educational Administration*, 2006, Vol 44, No 6, pp 570-589, DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/09578230610704792>
10. **Biro, M. M.** Leadership is about emotions, [<http://www.forbes.com/sites/meghanbiro/2013/12/15/leadership-is-about-emotion/>] 2.10.2015
11. **Bolden, R.** Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. - *International journal of management reviews*, 2011, Vol 13, No 3, pp 251-269, DOI: 10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x
12. **Bredeson, P.V., Johansson, O.** The school principal's role in teacher professional development, *Journal of In-Service Education*, 2000, Vol 26, No 2, pp 385-401, DOI: 10.1080/13674580000200114
13. **Bryman, A.** Qualitative research on leadership: A critical but appreciative review. - *The leadership quarterly*, 2004, Vol 15, No 6, pp 729-769, DOI: 10.1016/j.leaqua.2004.09.007
14. **Buckingham, M., Coffman, C.** *First, Break All the Rules: What the worlds greatest managers do differently*. 2005, Great Britain: Pocket Books Simon & Schuster UK Ltd.
15. **Carson, J., Tesluk, P., Marrone, J.** Shared leadership in teams: An investigation of antecedent conditions and performance. - *Academy of Management Journal*, 2007, Vol 50, No 5, pp 1217–1234, URL: <http://www.jstor.org/stable/20159921>
16. **Chin, J.L., Desormeaux, L., Sawyer, K.** Making way for paradigms of diversity leadership. *Consulting Psychology Journal: practice and research*, 2016, Vol 68, No 1, pp 49-71, DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/cpb0000051>
17. **Cooper, K.S., Stanulis, R.N., Brondyk, S.K., Hamilton, E.R., Macaluso, M., Meier, J.A.** The teacher leadership process: Attempting change within embedded systems. *Journal of Educational Change*, 2016, Vol 17, No 1, pp 85–113, DOI 10.1007/s10833-015-9262-4
18. **Corbett, J.** Inclusive education and school culture. - *International Journal of Inclusive Education*, 1999, Vol 3, No 1, pp 53-61. DOI: 10.1080/136031199285183

19. **Copland, M. A.** Leadership of inquiry: building and sustaining capacity for school improvement. - Educational Evaluation and Policy Analysis, 2003, Vol 25, No 4, pp 375–395, URL: <http://www.jstor.org.ezproxy.utlib.ee/stable/3699583>
20. **Currie, G., Lockett, A.** A critique of transformational leadership: Moral, professional and contingent dimensions of leadership within public services organizations. - Human Relations, 2007, Vol 60, No 2, pp 341–370, DOI: 10.1177/0018726707075884
21. **Darling-Hammond, L., DeVita, M. C., Colvin, R. L., Haycock, K.** A bridge to school reform. - The Wallace Foundation's National Conference, 2007, pp 36 [http://www.issuelab.org/resource/education_leadership_a_bridge_to_school_reform] 12.03.2016
22. **Day, D. V., O'Connor P. M. G.** Getting to the Source Four Perspectives on Leadership. - Leadership in action, 2006, Vol 26, No 5, pp 7-22, [<http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ee/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=20&sid=41ee5320-4f6c-4b0f-b7d0-9938bd033a0c%40sessionmgr4004&hid=4205>] 02.02.2016
23. **Detert, J.R., Burris, E.R.** Leadership behavior and employee voice: is the door really open? Academy of Management Journal, 2007, Vol 50, No 4, pp 869-884, DOI: 10.5465/AMJ.2007.26279183
24. **Dvir, T., Eden, D., Avolio, B. J., Shamir, B.** Impact of transformational leadership on follower development and performance: A field experiment. - Academy of Management Journal, 2002, Vol 45, No 4, pp 735-744. DOI: 10.2307/3069307
25. Eesti elukestva õppe strateegia 2020. Tallinn 2013
26. Eesti Õigekeelsussõnaraamat (2013) Eesti Keele Instituut
27. **Fredrickson, B. L.** The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. - American Psychologist, 2001, Vol 56, No 3, pp. 218–226, [<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3122271/>]
28. **Fullan, M.** The Problem of Incomplete Leadership Development. Education Leadership, 2009, [<http://www.michaelfullan.ca/media/13435868740.html>] 10.05.2016

29. **Fusco, T., O’Riordan, S., Palmer, S.** Authentic Leaders are... Conscious, Competent, Confident, and Congruent: A Grounded Theory of Group Coaching and Authentic Leadership Development. - *International Coaching Psychology Review*, 2015, Vol 10, No 2, pp 131-148,
[<https://www.researchgate.net/publication/294260203>] 08.01.2016
30. **Gardner, W., Avolio, B. J.** Authentic leadership theory and practice: Origins, effects and development. *Monographs in leadership and management*, 2005, New York: Elsevier Science.
31. **Gardner, W., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. G., Walumbwa, F.** Can you see the real me? A self-based model of authentic leader and follower development. - *The Leadership Quarterly*, 2005, Vol 16, No 3, pp 343–372, DOI: 10.1016/j.leaqua.2005.03.003
32. **George, B., Sims, P., McLean, A.N., Mayer, D.** Discovering the authentic leadership. *Harvard Business Review*, 2007, Vol 85, No 2, pp 129-138,
[<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ee/ehost/detail/detail?vid=3&sid=940c5f12-99c0-478f-9734-03daac1fd5eb%40sessionmgr4004&hid=4109&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=bth&AN=23691179>] 04.05.2016
33. **Goleman, D.** Emotsionaalne intelligentsus. *Kirjastus Varrak*, 2015, Tallinn, pp 422
34. **Grint, K.** The sacred in leadership: separation, sacrifice and silence. - *Organization Studies*, 2010, Vol 31, No 1, pp. 89–107, DOI: 10.1177/0170840609347054
35. **Grojean, M. W., Resick, C. W., Dickson, M.W., Smith, D. B.** Leaders, Values, and Organizational Climate: Examining Leadership Strategies for Establishing an Organizational Climate Regarding Ethics. - *Journal of Business Ethics*, 2004, Vol 55, pp. 223-241,
[<http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ee/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=ffc90226-88cd-47f5-bbf7-b0e4d964ac44%40sessionmgr103&hid=108>]
36. **Gronn, P.** Distributed properties: a new architecture of leadership. *Educational management and administration*, Sage publications, 2000, Vol 28, No 3, pp 317-338, [<http://ema.sagepub.com.ezproxy.utlib.ut.ee/content/28/3/317.full.pdf+html>] 18.05.2016

37. **Gronn, P.** The future of distributed leadership. - Journal of Educational Administration, 2008, Vol 46, No 2, pp 141 – 158, DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/09578230810863235>
38. **Gronn, P.** Leadership Configurations. - Sage Publications, 2009, Vol 5, No 3, pp 381 – 394, DOI: 10.1177/1742715009337770
39. **Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., Black, W. C.** Multivariate Data Analysis, 4th ed, 1995, Englewood Cliffs, Prentice Hall, New Jersey.
40. **Hairon S. , Goh, J. W. P.** Pursuing the Elusive Construct of Distributed Leadership: Is the Search Over? - Educational Management Administration and Leadership, 2014, Vol 43, No 5 pp 693-718, DOI: 10.1177/1741143214535745
41. **Hargreaves, A.** Sustainable leadership and development in education: creating the future, conserving the past. - European Journal of Education, 2007, Vol 42, No 2, pp 223 – 228, DOI: 10.1111/j.1465-3435.2007.00294.x
42. **Hargreaves, A.** Foreword. In: Crowther, F. Ferguson, M., Hann, L. (Eds) Developing teacher leaders: how teacher leadership enhances school success. 2nd ed, 2009, London: Sage,
[https://books.google.ca/books?id=3U63cfi2VF8C&printsec=frontcover&hl=et&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false]
43. **Harris, A.** Distributed leadership: according to the evidence. - Journal of Educational Administration, 2008, Vol 46, No 2, pp 172 – 188, DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/09578230810863253>
44. **Harris, A.** Teacher Leadership as Distributed Leadership: Heresy, fantasy or possibility?, School Leadership and Management, 2003, Vol 23, No 3, pp 313-324, DOI: 10.1080/1363243032000112801
45. **Haslam, S.A., Reicher, S., Platow, M.** The new psychology of leadership: identity, influence, and power, Psychology Press, East Sussex, 2011, pp 263
46. **Hatcher, R.** The distribution of leadership and power in schools. - British Journal of Sociology of Education, 2005, Vol 26, No 2, pp 253–267, URL: <http://www.jstor.org.ezproxy.utlib.ee/stable/30036061>
47. **Hendriks, M. A., Scheerens, J.** School leadership effects revisited: a review of empirical studies guided by indirect-effect models. - School Leadership and

- Management, 2013, Vol 33, No 4, pp 373-394, DOI: 10.1080/13632434.2013.813458
48. **Hlupic, A.D.A.V.** Leadership for knowledge organizations, European Journal of Innovation Management, 2016, Vol 19, No 2, pp 239 – 260, URL: <http://dx.doi.org/10.1108/EJIM-12-2014-0120>
 49. **Hoch, J. E.** Shared leadership and innovation: The role of vertical leadership and employee integrity. - Journal of Business and Psychology, 2012, Vol 28, pp. 159–174, DOI: 10.1007/s10869-012-9273-6
 50. **Hulpia, H., Devos, G.** Exploring the link between distributed leadership and job satisfaction of school leaders. - Educational Studies, 2009, Vol 35, No 2, pp 153–171, DOI: 10.1080/03055690802648739
 51. **Jones, S.** Distributed leadership: A critical analysis. – Leadership, 2014, Vol 10, No 2, pp 129-141, DOI: 10.1177/1742715011433525
 52. **Jones, N.** The changing management agenda for primary heads. - International Journal of Public Sector Management, 1999, Vol 12, No 4, pp 324–337, URL: <http://dx.doi.org/10.1108/02621710310484768>
 53. **Kernis, M.H.** Toward a Conceptualization of Optimal Self-Esteem. Psychological Inquiry, 2003, Vol 14, No 1, pp 1-26, URL: <http://www.jstor.org/stable/1449033>
 54. **Kernis, M.H., Goldman, B.M.** A Multicomponent Conceptualization of Authenticity: Theory and Research. - Advances in experimental social psychology, 2006, Vol 38, pp 283 – 357, DOI: 10.1016/S0065-2601(06)38006-9
 55. **Kierkegaard, S.** The present age (trans. A. Dru, 1962). New York: Harper & Row, 1846
 56. **Kivipõld, K.** Organizational leadership capability and its evaluation based on the example of Estonian service organizations. Tartu Ülikooli Kirjastus, 2011, pp 199, [<http://www.doktorikool.mtk.ut.ee/phd-defences/article-21>]
 57. **Kivipõld, K., Ahonen, M.** Relationship between Organizational Leadership Capability and Job Satisfaction: Exploratory Study in the Small-Sized IT Service Organization in Estonia. - Review of International Comparative Management, 2013, Vol 14, No 1, pp 95 – 115, [<https://www.researchgate.net/publication/255696686>]

58. **Kivipõld, K., Vadi, M.** A measurement tool for the evaluation of organizational leadership capability. - *Baltic Journal of Management*, 2010, Vol 5, No 1, pp 118-136, DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/17465261011016595>
59. **Kivipõld, K., Vadi, M.** Market orientation in the context of the impact of leadership capability on performance. - *International journal of Bank marketing*, 2013, Vol 31, No 5, pp 368 – 387, DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/IJBM-09-2012-0092>
60. **Klenke, K.** Authentic leadership: A self, leader, and spiritual identity perspective. - *International journal of leadership studies*, 2007, Vol 3, No 1, pp 68 – 97
[http://www.regentuniversity.org/acad/global/publications/ijls/new/vol3iss1/klenke/Klenke_IJLS_V3Is1.pdf]
61. **Koolijuht 1.** Autori intervjuu, 2016.
62. **Koolijuht 2.** Autori intervjuu, 2016.
63. **Koolijuht 4.** Autori intervjuu, 2016.
64. **Koolijuht 5.** Autori intervjuu, 2016.
65. **Koolijuht 6.** Autori intervjuu, 2016.
66. **Koolijuht 7.** Autori intervjuu, 2016.
67. **Koolijuht 8.** Autori intervjuu, 2016.
68. **Koolijuht 9.** Autori intervjuu, 2016.
69. **Koolijuht 10.** Autori intervjuu, 2016.
70. **Kovalchuk, O.** Searching for effective leadership style in European schools. - *The advanced science journal*, 2011, pp 63 – 67,
[<http://advancedscience.org/2011/1/2011-01-01-063.pdf>]
71. **Leithwood, K., Jantzi, D.** Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. - *School Effectiveness and School Improvement*, 2006, Vol 17, No 2, pp 201-227, DOI: 10.1080/09243450600565829
72. **Leithwood, K. Day, C., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D.** Successful School Leadership, what it is and how it influences pupil learning. - *University of Nottingham*, 2006, pp 132
73. **Lord, R.G., Hall, R.J.** Identity, deep structure and the development of leadership skill. *The Leadership Quarterly*, 2005, Vol 16, No 4, pp 591-615,

DOI: 10.1016/j.leaqua.2005.06.003

74. **Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., Anderson, S. E.** Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning. - Final Report of Research to the Wallace Foundation, 2010, pp 338
75. **Lipman, V.** All Successful Leaders Need This Quality: Self-Awareness. 2013, [http://www.forbes.com/sites/victorlipman/2013/11/18/all-successful-leaders-need-this-quality-self-awareness/#666b3b9157b4] 02.02.2016
76. **Liu, S.M., Liao, J-Q.** Transformational leadership and speaking up: power distance and structural distance as moderators social behavior and personality. – Social behaviour and personality, 2013, Vold 41, No 10, pp 1747-1756, URL: <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2013.41.10.1747>
77. **Marion, R.,** Organizational leadership and complexity mechanisms, pp 184 - 202 in Rumsey M.G., The Oxford Handbook of Leadership, Oxford University Press, New York, ch 11, 2013
78. **Marion, R., Christiansen, J., Klar, H.W., Schreiber, C., Erdener, M.A.** Informal leadership, interaction, cliques and productive capacity in organizations: A collectivist analysis, The Leadership Quarterly, 2016, Vol 27, No 2, pp 242-260, DOI: 10.1016/j.leaqua.2016.01.003
79. **Marion, R., Uhl-Bien, M.** Leadership in complex organisations. - The Leadership Quarterly, 2001, Vol 12, No 4, pp 389-418, DOI: 10.1016/S1048- 9843(01)00092-3
80. **Mathew, M., Gupta, K.S.** Transformational leadership: emotional intelligence. Journal of Indian Management, 2015, Vol 12, No 2, pp 75-89, [http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ut.ee/eds/detail/detail?vid=5&sid=5df9c3a5-3134-4bb9-a305-ed548acc7b1a%40sessionmgr120&hid=104&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#AN=108458396&db=bth] 18.05.2016
81. **McMaster, C.** “Where is _____?”: Culture and the process of change. - International Journal of Whole Schooling, 2015, Vol 11, No 1, pp 16-34
82. **Mendels, P.** The effective principal: Five Pivotal Practices that Shape Instructional Leadership. - Wallace Foundation, 2012, Vol 33, No 1, pp 54 – 58, [http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/effective-principal-leadership/documents/the-effective-principal.pdf]

83. **Mohelska, H., Sokolova, M.** Organisational culture and leadership – joint vessels? - *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2015, Vol 171, pp 1011 – 1016, DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.223
84. **Morrison, N.** The Eight Characteristics Of Effective School Leaders, 2013, [<http://www.forbes.com/sites/nickmorrison/2013/12/30/the-eight-characteristics-of-effective-school-leaders/#66ad24752576>] 26.03.2016
85. **Murphy, J.** Connecting teacher leadership and school improvement. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2005, pp 224
86. **Newcomb, K.** Transformational leadership: four ways to help you and your organization. *Debt Cubed*, 2005, Vol 20, No 6, pp 34-36
87. **Northouse, P.G.** Leadership. Theory and practice. 6th ed. Sage Publications Inc. 2013, pp 485
88. **Nunnally, J.** Psychometric Theory, McGraw-Hill, New York, 1978
89. **Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., Fetter, R.** Transformational leader behaviors and their effects on follower's trust in leader , satisfaction and organizational citizenship behaviours. - *The leadership Quarterly*, 1990, Vol 1, No 2, pp 107-142, DOI: 10.1016/1048-9843(90)90009-7
90. **Poekert, P.E.** Teacher leadership and professional development: examining links between two concepts central to school improvement. - *Professional development in education*, 2012, Vol 38, No 2, pp 169–188, DOI: 10.1080/19415257.2012.657824
91. Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (lüh PGS). Vastu võetud Riigikogus 09.06.2010, RT I osa, 2010, nr 41, art 240, [<https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>] 15.05.2016
92. **Robinson, V.M.J.** Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. - *Journal of Educational Administration*, 2008, Vol 46, No 2, pp 241–256, URL: <http://dx.doi.org/10.1108/09578230810863299>
93. **Robinson, V. M. J.** Fit for purpose: an educationally relevant account of distributed leadership. In Harris, A. (ed.), *Distributed Leadership. Studies in Educational Leadership* 7, 2009, pp 219–240, DOI: 10.1007/978-1-4020-9737-9_12

94. **Riggio, R.E.** What is authentic leadership? Do you have it? 2014,
[<https://www.psychologytoday.com/blog/cutting-edge-leadership/201401/what-is-authentic-leadership-do-you-have-it>] 02.02.2016
95. **Schleicher, A.** We can do better on education reform. Education and skills today. 2016, [<http://oecdeducationtoday.blogspot.com.ee/2016/03/we-can-do-better-on-educational-reform.html#sthash.DFyuIiIs.dpuf>] 10.04.2016
96. **Seltzer, J., Bass, B. M.** Transformational leadership: beyond initiation and consideration. - Journal of management, 1990, Vol 16, No 4, pp 693 – 703,
[<http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ee/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=9&sid=d8c56442-0574-4ddc-b6de-196cf0bc16ee%40sessionmgr4003&hid=4205>]
97. **Shamir, B., Eilam, G.** What's your story? A life-stories approach to authentic leadership development. - The Leadership Quarterly, 2005, Vol 16, pp 395–417, DOI: 10.1016/j.leaqua.2005.03.005
98. **Shuffler, M. L., Burke, C. S., Kramer, W. S., Salas, E.** Leading teams: past, present and future perspectives. pp 144- 166 in Rumsey M.G., The Oxford Handbook of Leadership, Oxford University Press, New York, 2013
99. **Silins, H., Mulford, B.** Schools as learning organizations: The case for system, teacher and student learning. - Journal of Educational Administration, 2002, Vol 40, No 5, pp 425-446, DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/09578230210440285>
100. **Spillane, J. P.** Distributed leadership. - The Educational Forum, 2005, Vol 69, pp 143-150, DOI: 10.1080/00131720508984678
101. **Spillane, J. P.** Distributed Leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2006, p 119
102. **Spillane, J. P., Diamond, J. B.,** (eds) Distributed leadership in practice. London: Teachers College, Columbia University, 2007, pp 1-15
103. **Spillane, J.P., Halverson, R., Diamond, J.P.** Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. J Curriculum Studies, 2004, Vol 36, No 1, pp 3-34, [<https://www.researchgate.net/publication/233013775>] 18.05.2016
104. **Spillane, J.P., Healey, K., Parise, L.M., Kenney, A.L.** A distributed perspective on learning leadership. In: Robertson, J., Timperley, H. eds. Leadership and learning. London: Sage, 2011, pp 159–171

105. **Surji, K.M.** The Positive Affect of Leadership on Employee Performance and Its Impact on Improving Workplace Environment in Addition to Organizational Culture. - European Journal of Business and Management, 2014, Vol 6, No 25, pp 150 – 161, [<http://www.iiste.org/Journals/index.php/EJBM/article/view/14954#?>]
106. **Tannberg, E.**, Tartu Miina Härma Gümnaasiumi direktor, Autori intervjuu, 2016
107. **Türk, K.** Inimressursi juhtimine. Tartu Ülikooli kirjastus, 2005, pp 442
108. **Loogma, K., Ruus, V-R., Talts, L., Poom-Valickis, K.** Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskkonna loomine, OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused. Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus, 2009, pp 107
109. The School Principal as Leader: Guiding Schools to Better Teaching and Learning. (2013) Wallace Foundation, pp. 28
110. **Timperley, H.** Distributed leadership: developing theory from practice. - Journal of Curriculum Studies, 2005, Vol 37, No 4, pp 395-420, DOI: 10.1080/00220270500038545
111. **Uhl-Bien, M.** Relational leadership theory: exploring the social processes of leadership and organizing. - Leadership Quarterly, 2006, Vol 17, No 6, pp 654–676, DOI:10.1016/j.leaqua.2006.10.007
112. **Vaughan, L.** Statistical methods for the information professional: a practical, painless approach to understanding, using, and interpreting statistics. ASIST Monograph Series, 2nd ed, 2003, pp 203
113. **Walker, A., Shuangye, C.** Leader Authenticity in Intercultural School Contexts. Educational Management Administration and Leadership, 2007, Vol 35, No 2, pp 185-204, DOI: 10.1177/1741143207075388
114. **Walumbwa F. O., Avolio B. J., Zhu, W.** How transformational leadership weaves its influence on individual job performance: the role of identification and efficacy beliefs. - Personnel Psychology, 2008a, Vol 61, No 4, pp 793-825, DOI: 10.1111/j.1744-6570.2008.00131.x
115. **Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., Peterson, S. J.** Authentic leadership: development and validation of a theory-based measure? - Journal of management, 2008b, Vol 34, No 1, pp 89-126, DOI: 10.1177/0149206307308913

116. **Walumbwa, F. O., Lawler, J. J.** Building effective organizations: Transformational leadership, collectivist orientation, work-related attitudes and withdrawal behaviours in three emerging economies. - *International Journal of Human Resource Management*, 2003, Vol 14, No 7, pp 1083-1101, DOI: 10.1080/0958519032000114219
117. **Woods, P., Bennett, N., Harvey, J., Wise, C.** (2004) Variabilities and dualities in distributed leadership: Findings from a systematic literature review. - *Educational Management Administration and Leadership*, 2004, Vol 32, No 4, pp 439–457, DOI: 10.1177/1741143204046497
118. **Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., Ümarik, M.** Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused. Innove, 2014, pp 178, [<https://www.hm.ee/et/tegevused/uuringud-ja-statistika/talis>]
119. **Yukl, G.** Leadership in organizations, 2006. Viidatud läbi Walumbwa, F.O., Avolio, B.J., Gardner, W.L., Wernsing, T.S., Peterson, S.J., (2008.b) Authentic leadership: development and validation of a theory-based measure? *Journal of management*, pp. 89-126

LISAD

Lisa 1. Jaotunud eestvedamise küsimustik

ESCHA-ETUCE distributed leadership questionnaire *

Millisel määral olete nõus alljärgnevate väidetega oma kooli osas?

Pole üldse nõus - 1, pole nõus - 2, neutraalne - 3, nõus - 4, täiesti nõus - 5, ei oska vasta

- 0

1. Organisatsiooni struktuur ja juhtimine	
1. Meie koolis on ülesanded ja vastutus jagatud vastavalt õpetajate ametitasemele.	<ul style="list-style-type: none">▪ pole üldse nõus▪ pole nõus▪ neutraalne▪ nõus▪ täiesti nõus▪ ei oska vastata
2. Meie koolis on ametlikult määratud eestvedamise/juhtimise rollid.	<ul style="list-style-type: none">▪ pole üldse nõus▪ pole nõus▪ neutraalne▪ nõus▪ täiesti nõus▪ ei oska vastata
3. Õpetajad teevad otsuseid ettemääratud kohustuste ja vastutuse piires.	<ul style="list-style-type: none">▪ pole üldse nõus▪ pole nõus▪ neutraalne▪ nõus▪ täiesti nõus▪ ei oska vastata
4. Kooli struktuur võimaldab ametlikult igaühel osaleda otsustamisprotsessides.	<ul style="list-style-type: none">▪ pole üldse nõus▪ pole nõus▪ neutraalne▪ nõus▪ täiesti nõus▪ ei oska vastata
5. Meie kooli ametlik töökorraldus võimaldab võtta kõigil töötajatel ka mitteametlikke juhtimise rolle.	<ul style="list-style-type: none">▪ pole üldse nõus▪ pole nõus▪ neutraalne▪ nõus▪ täiesti nõus▪ ei oska vastata
6. Meie koolis toimuvad regulaarselt arutlevad koosolekud.	<ul style="list-style-type: none">▪ pole üldse nõus▪ pole nõus▪ neutraalne▪ nõus

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ täiesti nõus ▪ ei oska vastata
7. Kool toetab töötajate professionaalset arengut ja võimalusi.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pole üldse nõus ▪ pole nõus ▪ neutraalne ▪ nõus ▪ täiesti nõus ▪ ei oska vastata

Lisa 2. Organisatsioonilise eestvedamise küsimustik

Millisel määral olete nõus alljärgnevate väidetega oma kooli osas?

I OSA *

1. Meil on arusaadavad, kõigile teadaolevad tegevusplaanid ja -kavad (äristrateegia)

ei ole 1 2 3 4 5 6 7 olen täiesti nõus
 üldse nõus

2. Meil on seatud nii peaesmärgid kui vahe-esmärgid

ei ole 1 2 3 4 5 6 7 olen täiesti nõus
 üldse nõus

3. Minu isiklikud eesmärgid ühilduvad organisatsiooni pikaajaliste eesmärkidega

ei ole 1 2 3 4 5 6 7 olen täiesti nõus
 üldse nõus

4. Osalen aktiivselt meie eesmärkide seadmise ja nende elluviimise kavade kujundamises

ei ole 1 2 3 4 5 6 7 olen täiesti nõus
 üldse nõus

* seoses autoriõigustega on töö autor lisas välja toonud nii jaotunud kui ka organisatsioonilise küsimustiku näidise

Lisa 3. Koolijuhtidega läbiviidud intervjuu struktuur

Ümberkujundav ja autentne eestvedamine Karisma ja eneseteadlikkus	<ol style="list-style-type: none"> 1. Millised on Teile olulised eetilised tõekspidamised? Kuidas suhtute teiste inimeste eetilistesse tõekspidamistesse? 2. Kas palute vajadusel toetust / abi / nõu oma töötajatelt? Kas olete oma töötajatega avatud ja räägite ka iseenda tugevustest / nõrkustest? (Nt konflikti korral töökeskkonnas, huvidega, hobidega) 3. Kuidas suhtute iseenda vigadesse? Kui tihti teete ise vigu ja neid endale ning ka teistele tunnistate? 4. Kas lasete mõjutada ennast teiste arvamusest ja muudate vastavalt sellele oma seisukohti? Kuidas mõjutab teiste arvamus Teie käitumist? Kuidas püüate teiste arvamust enda suhtes kujundada? 5. Kui hästi suudate teisi inimesi veenda? On see Teie jaoks iseenesestmõistetav või pigem emotsionaalselt raske tegevus?
Järgijate arendamine Individaalsuse arvestamine Arendavate ülesannete andmine töötajatele	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mida pead oluliseks arenguveestluse juures, mida see annab töötajale? Kas annate personaalset tagasisidet igale töötajale või pigem kollektiivselt? Miks nii? Kui tihti viite läbi arenguveestlusi? 2. Kas pakute töötajale väljakutseid arvestades nende individaalsusega? Nt huvide ja hobidega väljaspool tööd (nii tööalaselt kui ka isikliku eluga seotud) 3. Kuidas suhtute töötajate koolitamisega? Kas pigem lasete neil endil otsustada koolitusvajaduse üle või suunate? 4. Kui palju annate ja kuidas suunate töötaja väljakutseid pakuvate tööülesannete juurde / ettepanekute tegemisest võtta vastu uusi väljakutseid? Palun põhjendage? 5. Kas olete kaasa läinud mõne töötaja ideega, mida ise pidasite nõ rumaluseks või läbikukkumiseks? Mis asjast sai? 6. Mida arvate töötajate initsiatiivi võtmisest ilma Teie teadmata?
Pragmaatiline eestvedamine – juhtimine (motiveerimine) tasudega	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kuidas motiveerite oma töötajaid? Mida peate motiveerimise juures kõige olulisemaks? (Kas usute, et materiaalsed hüvedega motiveeritud töötajad on ustavad oma juhile? Kuidas tasudega motiveerimine võib mõjutada lojaalsust juhi või kollektiivi suhtes? Kas peate ainult tasudega motiveerimist õigeks?) 2. Kas sekkute oma töötajate töösse pidevalt või pigem ootate, millal tulla abi / tuge paluma? 3. Kuidas eelistate kontrollida tööprotsesside edenemist? 4. Kuidas käitute töötajapoolsetesse vigade korral? Mida ette võtate?
Suhete läbi paistvus / teiste kaasamine info	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kuidas on Teie koolis korraldatud regulaarne infovahetus? Nt infokoosolekud? Kes neid juhib? Miks nii? 2. Kuidas korraldatakse projektide puhul ideede / info liikumist?

töötlemisse	3. Kuidas ideed liiguvad? (ülalt-alla või vastupidi) 4. Kui tihti teevad töötajad Teile ettepanekuid, annavad soovitusi? Kui tihti arvestate Teile tehtud ettepanekutega? 5. Kuidas jõutakse otsuseni Teie koolis? Kuidas kogutakse infot, et jõuda otsuseni? Kas info analüüsimine toimub pigem juhi keskselt või väikeses kollektiivis? Kas töögrupid on pigem kogu aeg samad või liikmed muutuvad? Kui tihti jääte eriarvamusele aga võtate siiski vastu otsuse, mis ei lange kokku Teie arvamusega? 6. Kui palju suhtlete mitteametlikus õhkkonnas või väljaspool tööaega oma kolleegidega? Kuidas kujunevad seltskonnad tööväliselt?
Lisaks	1. Milline peaks Teie meelest olema hea koolijuht? 2. Kas arvate, et juhiks sünnitakse või arenetakse? Miks? 3. Kuidas jõutakse kooli missiooni / visiooni sõnastamisel on olnud kaasatud kogu kollektiiv? Kuidas on jõutud, kui on olemas juba? Miks selliselt? Kui tihti uuendatakse? 4. Kuidas kirjeldaksite oma kooli kollektiivi koostööd? Kas pigem kui ühtehoidvat meeskonda? Milles see väljendub? Kui ei, siis mis võiks olla põhjused?

Lisa 4. Enesehindamise küsimustik koolijuhtidele

Kuivõrd olete antud väitega nõus:

0 - üldse mitte; 1 - peaaegu üldse mitte; 2 – vahetevahel; 3 - päris sageli; 4 - pea alati

Juhina ma ...

1. ütlen välja seda, mida mõtlen0 1 2 3 4
2. tunnistan tehtud vigu0 1 2 3 4
3. julgustan igapäevaste avaldamate oma arvamust.....0 1 2 3 4
4. ütlen välja ka karmi tõe.....0 1 2 3 4
5. näitan välja oma ehedaid emotsioone.....0 1 2 3 4
6. tegutsen vastavalt oma tõekspidamistele.....0 1 2 3 4
7. võtan vastu otsuseid, mis vastavad minu põhiväärtustele.....0 1 2 3 4
8. julgustan töötajaid võtma vastu otsuseid vastavalt nende põhiväärtustele0 1 2 3 4
9. langetan raskeid otsuseid, mis põhinevad eetilise käitumise kõrgetele standarditele.....0 1 2 3 4

10. palun avaldada töötajatel arvamust ka siis, kui see ei ühti minu seisukohtadega
.....0 1 2 3 4
11. analüüsin enne otsuste vastuvõtmist kogu olemasolevat informatsiooni.....0 1 2 3 4
12. kuulan hoolega enne järelduste tegemist ära erinevad seisukohad.....0 1 2 3 4
13. soovin saada teistelt tagasisidet, et parandada suhtlust inimestega.....0 1 2 3 4
14. tajun õigesti seda, kuidas teised näevad minu võimeid.....0 1 2 3 4
15. tean, millal on õige aeg hinnata ümber oma seisukohad olulistes küsimus-
tes.....0 1 2 3 4
16. näitan, et mõistan, kuidas mingid tegevused mõjutavad teisi.....0 1 2 3 4
17. lükkan meeskonna nimel iseenda huvid tagaplaanile0 1 2 3 4
18. arvestan moraalse ja eetilise tagajärgedega iga otsuse puhul0 1 2 3 4
19. räägin tulevikust optimistlikult.....0 1 2 3 4
20. uurin kriitilisi oletusi veelkord, et veenduda nende sobivuses.....0 1 2 3 4
21. toetan oma töötajaid nende tugevuste arendamisel0 1 2 3 4
22. annan selgelt märku, mida töötaja võib oodata hea tulemuse korral0 1 2 3 4
23. hoian silma peal kõigil eksimustel.....0 1 2 3 4
24. ootan, millal asjad lähevad kehvasti, enne kui võtan midagi omapoolselt ette
.....0 1 2 3 4
25. ei sekku otsuste vastuvõtmisse.....0 1 2 3 4

SUMMARY

SPECIFIC FEATURES OF LEADERSHIP OF GENERAL EDUCATION IN TARTU AND TARTU COUNTY

Signi Savi

Leadership concepts have always been in constant flux – the managers of generation X felt that employees must be managed, whereas leaders from this generation have the opinion that employees need to be developed, guided and supported in order to successfully achieve the goals of the organization. This opinion is also shared by Mathew and Gupta (2015: 76), adding that the manager, who is boss and critic, is becoming a leader who is a partner and mentor. Haslam *et al* (2011: 1) point out that leadership is something that makes people to certain tasks so that they want to do them. Lord and Hall (2005: 592) has added that leadership is a complex behavioral, cognitive and social skill set that will develop during different experiences. Earlier concepts have been more focused on the individual approach to leadership; nowadays the trend is research and implementation of collective leadership. Leadership is divided broadly to individual and collective and so it is treated also in this master thesis.

In present work the author analyses foxier conceptions of individual leadership – authentic and transformational leadership. In leadership it is always the case of personal communication of the leader-follower and therefore also the private influencing of people. Authentic leader is trustworthy, self-conscious and himself (herself) objectively assessive, then the leader can develop, appreciate, and motivate his/her followers. Shamir and Eilam (2005: 400) are on the opinion that authentic leadership is not only the authenticity of the leader, but also the authenticity of the followers, because the worker, who follows the leader, should also share beliefs, values and convictions of the leader. However in transformational leadership it is important that the leader is willing to take

the employees proposals into account (Detert and Burris 2007: 870) since the motivation to speak in organizations activities depends on the readiness of the leader to consider these proposals. Transformational leadership inspires, encourages and motivates followers, developing among other things also their leadership capabilities (Mathew and Gupta 2015: 76). Motivated employee is more effective and ready to contribute more than is expected of him/her.

Collective leadership it's important that all members of the organization are functioning as a joint team, sharing knowledge and skills, taking the initiative and creative approach to their daily tasks. Marion et al (2016: 243) have pointed out, that collectivism is a rather recent idea. In this masters thesis there is analyzed in the school environment the most researched leadership - distributional leadership and one of the newest conceptions - organizational leadership. In characteristic of collective leadership Marion et al (2016: 243) have pointed out various researchers opinion, that informal working groups and informal leader can, if necessary, influence the managers decisions or point out innovative ideas which are embedded in collectives. Therefore it is necessary to understand importance of leaders and informal teams for organizational competitiveness. The major feature in distributed leadership is involving informal leader to decision making and management. Schools, where leader is using distributed leadership, teachers are involved to decision making process, they share common goals, for what they collaborate and also the responsibility for the results of their work is shared for all team (Harris 2003: 321). In order to collective leadership the activities are expressed when several members of the organization are involved (Gronn 2000: 331). It means that team members who has itself enough ambition and capability can take leader role.

Modernization of the educational landscape is the priority for each country and local government; hence the continuous changes in education in Estonia since it gained independence. More and more schools must take into account the changes such as reorganizations of the school networks (eg the separation of primary and secondary schools, state secondary schools, new approaches to learning), international trends (inclusive education, etc), migration of peoples (such as immigration and consequently multicultural classes), decentralization of educational management and participatory (distributed) leadership etc. At the same time principals' and teachers' accountability and respon-

sibility for teaching, educational development and management have increased in front of the state, local government, students, parents and the community. Since the ongoing reforms in education and implementation of new teaching methods of the era, it is important to find ways to motivate and support school administrators, teachers, students and parents to understand the necessity of these changes and also find ways how to deal with these changes. Darling-Hammond (2007: 17) points out that leadership is the most important aspect during the education reforms – it helps to manage effective teamwork and put the focus on a common vision.

One of the most important strategic goals in Estonian Lifelong Strategy 2020 (2013: 5) is highly motivated and competent teachers and school administrators. Estonian school leaders implement quite a lot of decentralized management style or sharing the rights and responsibility. Teachers appreciate highly the culture of cooperation in their schools. In March 2016, at the 6th international OECD teaching profession meeting it was pointed out that in Estonia, teachers have very high teacher autonomy or freedom to decide on their own working arrangements; however, Estonia has still room for improvement in cooperation and sharing skills among teachers. On this basis it may be pointed out that the overall priorities in education are achievable through successful leadership.

The activities and work at schools are under general public attention. Human values, attitudes and the integrity of further life, both on the individual level and the level of society as a whole, are all based on the education. Society must understand that schools are not competitors. Trust is the most important factor of relationships between schools; therefore, cooperation between schools as well as developing teachers' cooperation skills have become priority, as we understand that teaching is no longer just an individual-based activity. It is necessary to understand that the leadership styles at schools mark the results; from school administrators' as well as teachers' perspective, the distributed leadership provides a good framework.

The aim of this master thesis is to identify the specific features of leadership of general education schools in Tartu and Tartu county. In order to reach the objective of the work, the following research tasks are set:

- 1) to organize and analyze specific features and concepts of the individual and collective leadership on the bases of the scientific literature;
- 2) to analyze the specific features of school leadership based on the scientific literature;
- 3) to adapt into Estonian the distributed leadership questionnaire as a collective leadership assessment instrument;
- 4) to carry out a distributed leadership and organizational leadership surveys to find out the teachers rating for collective leadership in general education schools of Tartu city and county;
- 5) to conduct interviews with school principals to find out the specific features of school leaders' individual leadership practices;
- 6) to identify the specific features of leadership in Tartu and Tartu county.

Within the framework of this master thesis, its author combines qualitative (survey, questionnaires) and quantitative research methods (interviews). The survey is based on previously developed questionnaires: questionnaire form conducted by the ESHA-ETUCE European study (Distributed Leadership ... 2013) and organizational leadership questionnaire developed within the framework of doctoral thesis by lecturer Kurmet Kivipõld at the University of Tartu (2011: 165). To conduct the interviews the author of this master thesis used semi-structured questionnaire, which contained questions about individual leadership (authentic and transformational leadership) factors prepared by the author.

In today's rapidly changing society educational concepts are in constant change, the head of the school is increasingly expected to have good administrative management skills, the ability to co-operate with different partners, but also the skills to motivate, develop and support teachers and support participation in the teaching and educational activities. The role of the school leader is primarily to support teachers in their cooperation, encourage them and guide to be open to innovation. Efficient management in schools is essential to recognize the shared responsibility for school management and teachers' participation in the decision-making process.

This master thesis consists of theoretical and empirical parts. Both chapters are divided into three sub-chapters. The first sub-chapter of the theoretical part examines the two phenomena of individual leadership - an authentic and transformational leadership. The

authentic leadership is more focused on the leaders' persona, their credibility and ethics. Transformational leadership focuses on motivating employees through their development and taking their individuality into account. More and more important is the trustworthiness of the leader and leader's management capabilities during changing times. These two are the core characteristics of authentic and transformational leadership concepts. The second sub-chapter examines the two phenomena of collective leadership - distributed and organizational leadership, and in the third sub-chapter author analyses the specific features of the schools' leadership. In recent decades the collective leadership phenomena has emerged (distributed and organizational leadership) which is focused on facilitating the successful achievement of the organization's goals, teamwork and leadership (unofficial leader). Distributed leadership is complementary to formal leader through encouraging and supporting informal leadership. It is essential for the informal working groups' co-operation which brings together both formal and informal teams. Distributed leadership is especially prevalent in school context. The case of successful cooperation moves knowledge, experience and leadership role between the team members and eventually form the amount of common knowledge. In practice, there can be several informal leaders working together at the same time. Organizational leadership is the individual and collective leadership amounts to successfully meet external factors affecting the organization, while also focusing on the organization's main objectives.

The empirical part of the master thesis contains the research results from conducted surveys with teachers Tartu city and Tartu county general education school teachers and interviews with school leaders, an analysis of the results and the discussion about the outcomes. Survey contains interviews with six general education school leaders from Tartu city and with four school leaders from Tartu county (Konguta Elementary School, Laeva Elementary School, Nõo Elementary School, Vara Elementary School, Tartu Centre School, Tartu Hansa School, Tartu Variku School, Tartu Annelinna Upper Secondary School, Tartu Miina Härma Upper Secondary School, Tartu Kristjan Jaak Peterson's Upper Secondary School). The author used two questionnaires about collective leadership to conduct the survey - distributed leadership questionnaire which was answered by a total of 149 school employees, and organizational leadership questionnaire which was answered by 160 school employees. The interviews were conducted

with ten general education school leaders. The resulting data are systematized with the program MS Excel, and then the results are analysed by the analysis program IBM SPSS Statistics. The results of the interviews have been analysed separately, using content analysis and the results have been validated using the self-assessment questionnaire results.

Based on the questionnaires, it can be pointed out that the employees of general education schools in Tartu and Tartu county appreciate collective leadership factors above average or highly. The lowest average estimates were given from school number 6 for factor responsibility and accountability, the highest average estimates were given from school number 8 for organizational leadership performance factor.

Schools were similar in four distributed leadership factors (school structure, vision, collaboration and cooperation, decision making), as well as performance factor estimated by the professionals at our schools. Regarding organizational leadership, schools were similar in two factors the structure of the internal network and control-feedback systems. The factors where schools were similar were all rated strongly which means that schools' employees appreciate highly schools' structure, vision, collaboration between teachers and the way how teachers can make decisions regarding their work, teachers also appreciate highly how the informal communication is structured in their schools.

The differences between schools in part of distributed leadership factors eg., values and beliefs, the schools were divided into two groups - the lower and upper middle-rated schools (four schools in lower rated and six schools in middle rated). Regarding to organizational leadership two factors (alignment and cohesion, extent of centralization) schools divided into two groups –schools number 5 and 6 differed from others, due to the lower average scores. To evaluate the organizational leadership author used interactions between organizational leadership factors. Regarding interaction defined as organizational cohesiveness (ratio of alignment and cohesion and the architecture of the internal network) seven schools are similarly strong; in three schools the ratio of organizational cohesiveness is low. Regarding to interaction defined as the organization strategic activities (ratio of alignment and cohesion and the control-feedback system) eight schools are similar with average interaction, one school differed with high interaction (also high in organizational cohesiveness) and one school differed with low interaction

(also low in organizational cohesiveness). In the school with high interactions there are high average ratings in all collective leadership factors and also in individual leadership factors. The school with low interactions seems to have laissez faire leadership style because of mostly lower average ratings in all collective leadership factors and also in individual leadership factors.

The adaption of distributed leadership questionnaire into Estonian succeeded partially. As the reliability of initiatives and responsibility and accountability factors was not proven and since responsibility and accountability factor has no correlation with other collective leadership factors, the author concludes that the adaptation of these factors is not well managed in this master thesis. Mostly there are positive correlations between distributed and organizational leadership factors. Since the performance factor the school leader at our school has correlation only with organizational performance factor then author suggests to consider whether the factor as part of the ESHA-ETUCE questionnaire is actually necessary. In further studies the author suggests to consider changing the decision making factor's Estonian term since it has correlation only with informal communication factor.

About the special features in school leadership it can be brought out that in the schools which have a low alignment and cohesion and extent of centralization there is also low value and belief factor. However, the study revealed that schools with a strong authentic leader, has also strong sense of team cohesion, low centralization and active / passive level of intervention. It can also be highlighted that the authentic leadership has link to both the individual and the collective leadership factors. Authentic leader appreciates the openness, honesty and sincerity. On the basis of the interviews, these aspects were also most appreciated by the school headmasters.

School leaders are similar in idealized influence factors or the charisma and also motivating with benefits. Based on the interviews it came out that in school leadership a major challenge to leaders is the individualized consideration in the case of teacher profession. School leaders are in quite a difficult situation because of the recent school reforms and changes in educational systems. It requires good capability of change management and most significantly to motivate and enforce the team during these continuous changes. Although the management of schools is in constant change, the author of

the master thesis felt that school leaders do not have an understanding of how to take advantage of teaching profession while managing these changes.

This master thesis has currently reached to a number of recommendations for future development. The author conducted a study in ten Tartu city and county general education schools, which involved about 160 teachers and ten headmasters. In order to confirm the results obtained in this work, it is advisable to carry out a study of a larger number of schools. It is advisable to involve schools over Estonia and possibly the city and county in equal numbers. Although the master's thesis found the connections between authentic leadership and individual and collective leadership these results cannot be extended to schools throughout Estonia. However, the results from this master thesis can be used firstly to target and design school leaders' trainings and also for headmasters' ideas for planning and designing the future internal trainings.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Signi Savi ,
(*autori nimi*)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Tartu linna ja maakonna üldhariduskoolide eestvedamise eripärad“,
(*lõputöö pealkiri*)

mille juhendaja on lektor Kurmet Kivipõld ja kaasjuhendaja Kulno Türk,
(*juhendaja nimi*)

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 24.05.2016